

A LIDERANÇA PEDAGÓGICA E AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Mbaz Nauege

**Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação na
Área de Análise e Intervenção em Educação**

Março 2011

Dissertação apresenta para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área da Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica de Professor Doutor **João Nogueira**

DECLARAÇÕES

Declaro que esta dissertação, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Mbaz Nauege

Lisboa, 31 de Março de 2011

Declaro que esta dissertação, se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O orientador,

Professor Doutor João Nogueira

Lisboa 31 de Março de 2011

Agradecimentos

Não seria possível nomear todas as pessoas que fizeram parte desse momento de minha vida. Peço desculpas àqueles que não estão presentes, mas podem ter certeza, sou eternamente grato a todas.

Ao professor Doutor João Nogueira meu orientador, o qual conseguiu com a sua persistência e constante incentivo que eu finalmente concluísse o mestrado, pela ajuda constante, por estar sempre disponível, por toda a sua ajuda, o meu muito obrigado.

Aos meus pais e familiares, que sempre me deram amor e força, valorizando os meus potenciais em especial, meu Irmão Cláudio Naege, meu Tio Nelito, sua esposa Justina Canongue.

Aos colegas pela convivência e incentivo durante a realização deste estudo, gratuitamente compartilharam seu saber e saber fazer, possibilitando contínua qualificação de nossa praxis educativa, obrigado.

Dedico também um agradecimento especial aos meus amigos que estiveram presentes e me apoiaram, de alguma forma, durante meu mestrado, em particular Mestre Ima Panzo e Kamanda Muyamba.

A todos os professores que responderam o questionário, contribuindo para a concretização dos resultados alcançados neste trabalho.

Resumo:

Este trabalho tem como principal objectivo debruçar-se sobre a auto-eficácia dos professores, nomeadamente constatar se existem diferenças entre a auto-eficácia individual e a auto-eficácia colectiva de duas escolas, bem como analisar se diferentes ambientes relacionais se repercutem em padrões de auto-eficácia quer colectiva quer individuais diversificados. Pretende-se igualmente averiguar se as variáveis idade e o tempo de serviço prestado, influenciam a auto-eficácia dos professores. Este estudo pretende ainda debruçar-se sobre a consistência interna dos instrumentos utilizados na análise dos resultados.

O trabalho vai ser organizado em termos das grandes dimensões que sustentam o nosso estudo: A liderança da escola, Auto-eficácia e desempenho dos professores tanto individual como colectivo.

Relativamente à amostra do estudo, esta foi constituída por 56 professores, sendo que estes foram seleccionados de duas escolas. Desta forma, na primeira escola, a amostra foi constituída por 27 professores, dos quais 8 indivíduos são do género feminino e 19 do género masculino, e apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 67 anos de idade. Relativamente aos anos de serviço, é possível referir que não existe homogeneidade, uma vez que, existem sujeitos que possuem entre 5 e 40 anos de serviço. No que respeita à amostra da segunda escola, pode referir-se que foi constituída por 29 professores, dos quais 12 são do género feminino e 17 do género masculino, os indivíduos apresentam idades compreendidas entre os 23 e os 57 anos de idade, e os 2 e os 25 anos de serviço, apresentando assim, graus de experiência diversificados.

Relativamente à metodologia utilizada, foram aplicados três instrumentos: Questionário PLQ, Questionário da Eficácia Colectiva e Questionário TSES.

E procedeu-se à inserção dos resultados obtidos, no programa PASW Statistics (ex-SPSS), através do qual foi possível analisar os resultados. Este estudo incide numa abordagem descritiva e correlacional.

Como conclusões, constatou-se essencialmente que não existem diferenças significativas entre a auto-eficácia individual e a auto-eficácia colectiva.

Os professores dizem acreditar fortemente nas suas capacidades de actuação em sala de aula, por outro lado as duas escolas não apresentam grandes diferenças no nível de lideranças.

Os instrumentos utilizados parecem consistentes e válidos. As escolas apenas se diferenciam na escala de apoio individual (IS).

Palavras-chave: Auto-eficácia, liderança, professores, escolas.

ABSTRACT

The main objective of this work is the understanding of the self-efficacy of teachers, particularly to ascertain whether there are differences between individual efficacy and collective efficacy of two different schools. In accordance with this, the possible repercussions of different relational environments in diversified patterns of collective and the individual efficacy of each person will be examined. This will also attempt to investigate whether or not the variables of age and length of service have any influence on the self-efficacy of teachers. This study also attempts to understand the internal consistency of the instruments used in the analysis of results.

The work will be organized in terms of large dimensions that underpin our study: the schools leadership, self-efficacy and teachers performance both individually and collectively.

The study sample consisted of 56 teachers, selected from two different schools. In the first school, the sample comprised of 27 teachers, which contained 8 females and 19 males, representing ages between 30 and 67 years of age. With regard to years of service, it is possible to say that it is not homogenous, since there are individuals who are between 5 and 40 years of service. Regarding the sample of the second school, it may be noted that this consisted of 29 teachers, 12 of which are females and 17 which are males, having an age range between 23 and 57 years old, and 2 to 25 years of service, thus presenting a diverse level of experience.

Concerning the methodology used, three instruments were administered: Principle Leadership Questionnaire (QLP), collective Efficacy Questionnaire and Questionnaire Teacher Self- Efficacy Scale (TSES).

It was also necessary to show the results o the program PASW Statistics (former SPSS), through which we could analyze results. This study focuses on a descriptive and co-relational approach.

In conclusion, we have essentially found that there are no significant differences between individual self-efficacy and collective self-efficacy.

Teachers have said they believe strongly in their capabilities in the classroom, despite the fact that the two schools do not show large differences the level of leadership.

The instruments used seem to be consistent and valid. The schools differ only in the range of individual support (IS).

Keywords: Self-efficacy, leadership, teachers, schools.

Índice:	Páginas
Capítulo I. Introdução	1
1.1. Relevância do tema	2
1.2. Formulação do problema	6
1.3. Objectivos do estudo	7
Capítulo II. Revisão da literatura	8
2.1. Liderança	8
2.1.1. Conceito de liderança	8
2.1.2. Estilos de liderança	10
2.1.2.1. Estilo autocrático, semi-autocrático, democrático e laissez-faire	10
2.1.2.2. A liderança pedagógica	12
2.1.3. A liderança da escola	12
2.1.4. Modelos teóricos de liderança	16
2.1.4.1. Abordagem dos traços e competências	16
2.1.4.2. Abordagens comportamentais	16
2.1.4.3. Abordagens situacionais/contingências	17
2.1.4.4. Abordagem de liderança carismática	17
2.1.4.5. Liderança transaccional e transformacional	18

2.1.4.6. Liderança sustentável e aprendizagem	19
2.2. A Teoria da Auto-eficácia	21
2.2.1. Definição	21
2.2.2. Crenças de auto-eficácia dos professores	23
2.2.3. Tipologia da auto-eficácia	25
2.2.3.1. Eficácia individual	25
2.2.3.2. Eficácia colectiva	25
2.2.4. Estudos sobre eficácia individual e eficácia colectiva	26
2.2.5. Crenças de auto-eficácia e influências de grupo	27
2.2.6. Como se cria a crença de auto-eficácia	28
2.2.6.1. Experiencia de domínio	29
2.2.6.2. Experiencias vicariantes	30
2.2.6.3. Precursão social	30
2.2.6.4. Estados somáticos e emocionais	31
2.2.7. Variáveis que influenciam as crenças dos professores	34
Capítulo III. Metodologia	35
3.1. Participantes	35
3.2. Instrumentos	37

3.2.1. Questionário PLQ	37
3.2.2. Questionário da Eficácia Colectiva	37
3.2.3. Questionário TSES	38
3.3. Procedimento	39
Capítulo IV. Resultados	40
4.1. Estudos das escalas	40
4.2. Correlações entre variáveis	42
4.3. Diferenças entre escolas	45
4.4. Auto-eficácia colectiva dos professores	47
4.5 Género	48
4.6. Resumo dos resultados	48
Capítulo V. Discussão	49
5.1. Conclusões e Limitações deste estudo	51
5.2. Implicações educacionais	52
Capítulo VI. Referências bibliográficas	54
Anexos	58

Índice de Anexos:

Anexo 1: Principal Leadership Questionnaire (PLQ)	58
Anexo 2: Questionário da Eficácia Colectiva	59
Anexo 3: Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)	60

Índice de Tabelas:

Tabela 1: nº parcial e total de participantes que constituem a amostra	35
Tabela 2: nº de sujeitos por género, relativos à Escola 1	36
Tabela 3: nº de sujeitos por género, relativos à Escola 2	36
Tabela 4: Estatísticas descritivas das escalas de Liderança de Director (LIDD)	40
Tabela 5: Estatísticas descritivas das escalas de auto-eficácia dos professores	41
Tabela 6: Estatísticas descritivas das escalas de eficácia colectiva	41
Tabela 7: Correlações entre as subescalas do PLQ	42
Tabela 8: Correlação entre subescalas TSES	43
Tabela 9: correlação entre Auto-eficácia colectiva total reduzida (AECtr) e auto-eficácia colectiva total (AECt)	44
Tabela 10: Correlações de subescalas de auto-eficácia entre idade e tempo de serviço	45
Tabela 11: Liderança por escola e teste t de Student	46
Tabela 12: Auto-eficácia dos professores (AEProf) e teste t de Student	47
Tabela 13: Auto-eficácia colectiva e teste t de Student	48
Tabela 14: Estatísticas descritivas por escolas	48

Índice dos Quadros:

Quadro 1: Fontes de crenças de eficácia individual dos professores	28
Quadro 2: Fontes de crenças de eficácia colectiva dos professores	29
Quadro 3: Variáveis que influenciam as crenças dos professores	34

Índice dos Gráficos:

Gráfico 1: nº de participantes que constituem a amostra	35
Gráfico 2: nº de sujeitos por género, relativos à Escola 1	36
Gráfico 3: nº de sujeitos por género, relativos à Escola 2	36

“Muito mais do que se pensa, o desempenho do director determina se uma escola se transforma numa organização dinâmica de aprendizagem ou numa empresa falida”.

Gray, Fry e O'Neill (2007)

Capítulo I. Introdução

Este trabalho tem em vista debruçar-se sobre a auto-eficácia dos professores, bem como, constatar se existem diferenças significativas entre a auto-eficácia individual e a auto-eficácia colectiva de duas escolas. Bem como analisar se diferentes ambientes relacionais se repercutem em padrões de auto-eficácia quer colectiva quer individuais diversificados. Pretende-se igualmente averiguar se as variáveis idade o tempo de serviço prestado, influenciam a auto-eficácia dos professores. Este estudo pretende ainda debruçar-se sobre a consistência interna dos instrumentos utilizados na análise dos resultados.

Este tema surgiu essencialmente devido a hodiernamente vivemos tempos conturbados no campo educacional onde as organizações educativas e o seu papel na sociedade têm vindo a ser deveras questionados.

Nos últimos anos, têm sido realizadas diversas investigações de âmbito nacional e internacional em torno da liderança escolar. Inicialmente, estes estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que mais recentemente se começou a questionar os seus efeitos sobre a eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005).

Os estudos têm reforçado a importância da liderança como um dos factores de mudança, desenvolvimento e melhoria, desempenhando um papel preponderante na motivação docente e discente. A liderança pedagógica centrada na aprendizagem tornou-se a expressão de um modelo de liderança que assenta na melhoria da escola e que influencia tudo o que se passa no seio da escola (Silva, 2010).

Desta forma, este trabalho será subdividido em sete capítulos, nomeadamente o capítulo I, que abordará a relevância do tema, a clarificação da problemática desta investigação, bem como, serão abordados os objectivos do trabalho, nomeadamente o objectivo geral e os objectivos específicos. Seguidamente, o capítulo II, debruçar-se-á sobre a revisão da literatura, mais especificamente sobre duas áreas temáticas, a liderança e a auto-eficácia, bem como a inter-relação entre estes temas que são extremamente importantes para o desenvolvimento dos alunos e do equilíbrio escolar.

Posteriormente, o capítulo III, é constituído pela metodologia, que se subdivide em amostra, procedimentos e instrumentos, que será seguido pelo capítulo IV, que se debruça sobre os resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos aos professores

das duas escolas em análise, e por fim, realizou-se a análise e discussão dos resultados, bem como, as principais conclusões, limitações deste estudo e indicações para futuros estudos.

1.1. Relevância do tema

Este tema, apesar de se manifestar como complexo, na medida em que não existe uma definição clara e homogênea, sobre esta temática, representa uma mais valia a diversos níveis, por um lado no que respeita ao desenvolvimento dos professores, relativamente à adopção de estratégia de liderança e auto-eficácia importantes para a utilização de diversas metodologias que facilitem o ensino e por outro que auxiliem a comunicação entre os professores e os coordenadores e directores das escolas e por outro, a comunicação estabelecida entre os professores e os alunos.

No entanto, foi possível constatar ao longo da realização da revisão da literatura sobre esta temática, que gradualmente se tem vindo a verificar que diversos autores se têm vindo a debruçar sobre a questão central deste estudo, e que os professores têm vindo a manifestar inquietações face a esta situação, demonstrando por um lado questões inerentes à auto-eficácia e por outro com, os diferentes tipos de liderança existentes e que influenciam de certa forma o sistema educativo. Neste sentido, são inúmeras as questões com que os professores se têm vindo a deparar ao longo do tempo, e que têm aumentado as suas inquietações e dúvidas face o sistema educativo, de entre as quais é possível destacar: o crescente nível de ansiedade e agressividade; a falta de motivação para a aprendizagem, a falta de professores; burocracia excessiva, salários reduzidos, baixa auto-estima, falta de bibliotecas; que somados, conspiram contra a qualidade do sistema educativo desejada.

Todos esses factores, encontram-se em grande medida relacionados com o cansaço, a desmotivação, a falta de comprometimento, participação dos professores e até mesmo dos directores e outros profissionais da educação, que não desempenham efectivamente a sua liderança, dificultando e retardando o processo da educação, inerente a cada ser humano.

A liderança constitui assim, uma das preocupações centrais dos tempos modernos, uma vez que das condições do seu exercício dependem, em grande medida, a eficácia e eficiência dos grupos e organizações em sectores tão diversos como a Igreja, a actividade sindical, a actividade empresarial e sobretudo a Educação (Jenuíno, 2005).

É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. De tal forma que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de actualidade” (Lorenzo, 2005, p. 367) e um excelente campo de investigação.

Apesar da multiplicidade de estudos “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998, p. 49), não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite & Nelson, 2005, p.391). É, pois, natural a preocupação de se esclarecer com detalhe a temática.

Actualmente, a sociedade tende a evoluir e a transforma-se de forma extremamente rápida, de tal modo que a instituição escolar tem tido dificuldade em acompanhar e responder atempadamente aos desafios crescentes que lhe são colocados, este facto reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas, por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades.

Com base, no que acabou de ser referido, constata-se que questões como assegurar a qualidade da escola ou a eficácia dos professores, são indissociáveis dos modelos de administração e gestão das escolas, bem como das respectivas lideranças (Silva, 2010). Deste modo, estes elementos manifestam-se como decisivos para a reconfiguração dos sistemas educativos, para a formulação de novas soluções organizacionais nos contextos escolares e para responder com mais rapidez e sucesso, às exigências cada vez maiores das comunidades locais e das sociedades contemporâneas.

A liderança educacional suscita hoje um interesse generalizado por parte dos diversos governos, das famílias, dos profissionais do ensino e dos investigadores, assim, têm vindo a ser estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos, sendo que tudo isto justifica a atenção crescente que um pouco por todo mundo, o assunto tem sido alvo.

No entanto, esta situação, tem sido em grande medida influenciada pela inúmeras e aceleradas mudanças, provocadas pelo mundo contemporâneo, que têm tornado complexa e desafiadora a tarefa educativa. A escola, como espaço privilegiado do saber elaborado, terá que progressiva e gradualmente aprender a gerir as inovações, os conflitos e os confrontos do mundo globalizado, garantindo a formação dos alunos em todas as suas dimensões.

Os professores possuem como tarefa básica, proceder à gestão das aulas, e desta forma, conseguir a ordem e harmonia, ganhando e mantendo a cooperação dos alunos nas actividades desenvolvidas na aula. Este facto, é de extrema relevância, uma vez que, sem a confiança, respeito e cooperação dos alunos até os melhores materiais e métodos são susceptíveis de falhar. Tal como para todos nós, as percepções dos alunos são a sua realidade. Assim, se os alunos acreditarem que os professores não confiam neles, eles não cooperam com os professores (Shaughnessy, 2004) e deste modo, o principal objectivo do sistema educativo, falhará, pois não se alcançará o desenvolvimento, nem o ensino.

A auto-eficácia dos professores para o ensino superior, as suas percepções sobre a suas próprias capacidades para fomentar a aprendizagem e o compromisso com o ensino é uma característica importante do professor, que está relacionada com resultados positivos de alunos e dos professores.

Em alternativa à perspectiva behaviorista (que enfatiza o determinismo situacional) e à perspectiva humanista (que enfatiza o determinismo pessoal), Bandura propõe o "determinismo recíproco" no qual considera que factores situacionais e disposicionais só têm sentido se considerados em interacção, sendo que os processos cognitivos têm um papel fundamental nesta interacção. As pessoas não são meras reactoras a estímulos externos. A maior parte das influências externas afecta o comportamento por intermédio de processos cognitivos.

Segundo a teoria da auto-eficácia de Bandura (1977), os processos cognitivos desempenham um papel fundamental na aquisição e retenção de novos padrões de comportamento.

Actualmente, os professores são confrontados com novos deveres, exigências e funções, que constituem novas responsabilidades, que representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho na sala de aula, o professor tem ainda de preparar aulas, corrigir e avaliar o trabalho dos alunos, organizar actividades extracurriculares, participar em reuniões de professores e ocupar-se de tarefas administrativas da escola. Esta situação é consequente de uma crise identitária, que resulta da contradição entre o que os professores foram preparados para ser e o que acabam por fazer na realidade quotidiana da escola.

A Escola é vista como uma realidade complexa, um lugar de encontro de diferenças e divergências, um espaço de formação aberto e universal, onde a finalidade

da educação, passa não só pela percepção de toda a sua complexidade técnica, científica e humana, mas também pela capacidade de a gerir. Cada escola considerada na sua singularidade interna e contextual, é simultaneamente objecto particular de estudo, e constituem realidades complexas cuja abordagem investigativa impõe cautelas teóricas e metodológicas, bem como, um esforço acrescido para compreender o seu papel como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, a conformidade e a autonomia, a autarcia e a parceria comunitária (Silva, 2010).

A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos (Costa, 2003). Para isso, muito tem contribuído a pressão social e reformadora, a preocupação de eficácia dos resultados obtidos pelas escolas, de que os *Rankings* são ilustração desfocada mas popular, a consciência do potencial de inovação que encerram e do laboratório experimental que são.

A escola é um lugar específico de educação sistemática, que se reveste de aspectos particulares assinalados por Batanaz Palomares (2003).

- É uma instituição onde existem sistemas, regras, normas e comportamentos orientados para a concretização de finalidades formalmente estruturadas, mas onde também coexistem outras carências de estrutura formal.
- O conceito de escola parece vinculado ao de escolarização – formalização pública dos processos educativos que incidem de forma generalizada sobre a população.

Uma gestão escolar bem sucedida, pressupõe a existência de projectos educativos que envolvam toda a comunidade, a fomentação de diferentes culturas e a promoção pessoal, uma análise organizacional da escola e, em particular, sobre a liderança.

É fundamental que os líderes conheçam os fundamentos que suportam as mudanças, para que se sintam confiantes nas suas decisões e acções de gestão, no sentido de promover permanentes inovações para o bem-estar da comunidade escolar.

Os professores são confiantes em si próprios, nas suas capacidades para ensinar, mas quando trabalham em grupo, e isso ocorre frequentemente, essencialmente nas reuniões de Departamentos ou em Conselhos de Turma, essa confiança pode ser retirada, e/ou afectada, por isso, o professor sente-se menos capaz e, consequentemente,

produz menos, ou por outro lado, pode ser reforçado e, neste caso, acontece o efeito contrário, o professor sente-se mais capaz e produz mais em grupo.

O desempenho depende da competência, mas também da capacidade de acreditar nessas competência e no alcance dos seus conhecimentos, isto é, por um lado é importante que os professores tenham uma auto-percepção adequada das suas capacidades e por outro, que acreditem nas suas estratégias e metodologias de ensino, pois só dessa forma, conseguirão alcançar o seu principal objectivo, que é Educar e transmitir conhecimento, que se repercute nos alunos em forma de aprendizagem, neste sentido, esta auto-eficácia é denominada de individual, pois é influenciada pelas próprias crenças do indivíduo.

A auto-eficácia (nome científico da auto-confiança) poderá passar, também, pela forma como o grupo vê as suas potencialidades. Esta auto-eficácia é denominada por colectiva, e esta está relacionada com as crenças que um determinado grupo tem sobre as suas capacidades para conseguir e atingir um determinado objectivo, deverá influenciar a auto-eficácia individual (Bandura, 2001, citado por Neves, 2009).

Por outro lado a liderança da escola, porque afecta as organizações e o trabalho colectivo dos professores, deverá ter algum impacto na auto-eficácia colectiva, constata-se de certa forma, que apesar da auto-eficácia individual e colectiva se basearem em pressupostos diferentes, tendem a influenciar-se reciprocamente.

1.2. Formulação do problema

Relativamente à principal problemática deste estudo, pode-se afirmar, que decorre essencialmente da nossa constatação sobre o importante trabalho que os professores desempenham no sistema educativo e aos quais é dada uma grande responsabilidade no complexo processo que é o de educar e instruir.

O problema desta investigação consubstancia-se nas seguintes questões:

- 1- Nas condições reais de ensino numa determinada região académica, como estão as crenças de auto-eficácia dos professores?
- 2- Até que ponto os instrumentos serão adequados em termos de validade e consistência interna?
- 3- Será que as escolas com diferentes ambientes relacionais têm padrões de auto-eficácia quer colectiva quer individual diferente?

Seguidamente, abordar-se-ão os principais objectivos deste estudo.

1.3. Objectivos de estudo

O estudo tem como propósito descrever a auto-eficácia dos professores do ensino superior, a auto-eficácia colectiva e a liderança do director de duas escolas. Mais especificamente, procurou-se:

1. Avaliar, numa amostra de professores do ensino superior, o grau das suas crenças de auto-eficácia individual e colectiva e a percepção que os professores têm dos directores.
2. Analisar os níveis de auto-eficácia em função de idade e do tempo de serviço prestado.
3. Analisar as diferenças entre as escolas no que respeita à auto-eficácia individual e colectiva e na percepção de liderança do director.

Capítulo II. Revisão de Literatura

2.1. Liderança

2.1.1. Conceito de liderança

No que concerne ao conceito de liderança, é possível referir que não existe consenso entre os diversos autores, não existindo desta forma uma definição una e universal, o que torna este tema complexo, todavia, é possível destacar diferentes pontos de vista, tendo em conta diferentes quadros teóricos e diferentes perspectivas.

Pode-se igualmente destacar que os conceitos líder e liderança são de uso relativamente recente em Portugal no âmbito educacional; inicialmente mais utilizados nos contextos político e empresarial, só muito timidamente vão entrando no léxico pedagógico.

O estudo científico da liderança “começou nos princípios do século passado com as investigações de Lewin, Lippit e White (Silva, 2010). Estes estudos experimentais demonstraram que a manipulação do “clima organizacional” criada por um líder podia fazer variar a satisfação e o rendimento dos membros de um grupo e que este se podia comportar de forma diferente, em função do tipo de liderança a que estava submetido.

Constata-se desta forma, que a liderança representa um papel crucial no desenvolvimento das funções dos professores, bem como, a forma como este se sente no seio de um determinado grupo.

Desde então têm sido diversificadas as abordagens teóricas e investigativas sobre o tema, confluído para o registo de algumas características comuns, verificando-se relativa concordância quanto ao facto de a liderança poder ser definida como um processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa, o líder, e os seus seguidores.

A liderança “é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização” (Yukl, 1998 citado por Silva, 2010).

Um elemento fundamental em muitas definições de liderança reporta-se ao processo de influência descrito por Yukl (2002, citado por Silva, 2010).

Embora existam múltiplas definições para a liderança, é possível encontrar dois elementos comuns em todas elas: por um lado, é um fenómeno de grupo e, por outro lado, envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à obtenção de determinados objectivos específicos. As funções de liderança incluem, <portanto, todas as actividades de influência sobre pessoas, ou seja, que geram a motivação necessária para pôr em prática o propósito definido pela estratégia e estruturado nas funções executivas.

Um aspecto importante neste conceito é a palavra influência em lugar de imposição. De facto, é possível impor determinadas acções a um subordinado quando se tem poder para tal. Contudo, é impossível impor a motivação com que cada um leva à prática essa mesma acção. É esta motivação que a liderança procura melhorar. Para um líder não é suficiente atingir os objectivos da organização; é necessário que as acções desenvolvidas pelos subordinados sejam executadas por sua livre vontade.

Em todas estas acções há dois elementos comuns – grandes grupos humanos unidos numa acção colectiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objectivos perseguidos. A liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos (Silva, 2010).

A liderança é um tema importante para os gestores devido ao papel fundamental que os líderes representam na eficácia do grupo e da organização. Os líderes são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da organização. Liderar não é uma tarefa simples. Pelo contrário, liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a organização é um ser vivo, dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos. Liderar, de uma forma bem clara, pode ser entendido como a gestão eficaz e eficiente das pessoas de um grupo, para que se atinja os objectivos propostos pela organização. Dessa forma, pode-se definir liderança como o processo de dirigir e influenciar as actividades relacionadas com as tarefas dos membros de um grupo. Todavia, existem três implicações importantes nesta definição.

Primeira: a liderança envolve outras pessoas, o que contribuirá na definição do status do líder. Segunda: a liderança envolve uma distribuição desigual de poder entre os líderes e os demais membros do grupo. E terceira: a liderança é a capacidade de usar diferentes formas de poder para influenciar de vários modos os seguidores.

A liderança é como um papel no qual um indivíduo tem a capacidade de influenciar os outros.

2.1.2. Estilos de liderança

De acordo com a revisão da literatura, foram muitos os autores que estudaram os vários estilos de Liderança e foram muitas as definições encontradas. Neste sentido, manifestou-se como uma mas valia, abordar de forma aprofundada alguns dos estilos de liderança destacados por alguns autores e por algumas correntes teóricas.

2.1.2.1. Estilo autocrático, semi-autocrático, democrático e laissez-faire

De acordo com o estudo de Conceição (2008) considerou-se relevante apresentar os estilos definidos por Lewin, Lippit e White.

Autocrático : É o líder quem decide, reparte papéis, controla, exerce coerção e exige submissão.

Este estilo de liderança, provoca conflitos, dependência, imaturidade, insegurança, desmotivação, agressividade secreta e comunicação estereotipada entre todos aqueles que trabalham com este líder.

Semi-autocrático: O líder tem, ainda, muito poder de decisão, mas deixa algum espaço de participação e de tomada de decisão àqueles que são liderados.

Democrático: O líder orienta e debate, procura decisões de grupo consensuais, apresenta e discute objectivos, participa e faz participar.

Os efeitos que este líder provoca são a responsabilização, a criatividade, a motivação, a profundidade na comunicação, a coesão e há poucos conflitos entre os trabalhadores.

Laissez-Faire: O líder dá liberdade total, não se ocupa do grupo, difunde informações e outros recursos e mostra-se disponível.

Este líder provoca nos seus trabalhadores revolta contra ele próprio, luta pelo poder, agressividade, competição e “anarquia”.

Os líderes podem ser, também, naturais ou institucionais. O **líder natural** é aquele que tem uma aptidão natural para liderar. Esta aptidão vem da sua personalidade, em que o líder age de forma natural, espontânea, sendo, por vezes, imaturo. O **líder institucional** é aquele que adquire capacidades e aptidões de liderança. Por isso, vai agindo de forma ponderada e de acordo com as suas capacidades.

Todos os líderes devem possuir, ainda, aptidões técnicas, quando transmitem conhecimentos aos liderados; aptidões humanas, quando se relacionam, tentam compreender e motivar os liderados; e aptidões conceptuais, quando possuem capacidades mentais de coordenar e integrar todos os interesses e actividades do seu grupo de trabalho.

A eficácia de um líder depende do diagnóstico, das necessidades dos liderados e da utilização do estilo de liderança apropriado, ou seja, não há um estilo de liderança definido como o mais eficaz, tudo depende da maneira como decorre o trabalho e dos objectivos visados. Pode haver mesmo a necessidade de utilizar os vários estilos de liderança em simultâneo. Relativamente a diferentes estilos de liderança, pode-se mencionar que este sempre esteve directamente condicionado pelas reacções do comportamento humano, embora se considere imprescindível que este seja situacional, flexível e adaptado para os resultados que se pretende.

O principal objectivo pretendido, deve ter em conta as etapas do estilo autocrático, democrático e liberal levando em conta o receptor com as acções de auto-estima e afectividade (respeito ao liderar). O estilo deve ser situacional devido ao aprimoramento contínuo de todo o ambiente de trabalho.

Em suma, o líder que fomentava a participação dos membros na tomada de decisão, *liderança democrática*, era o que incidia mais na eficácia do grupo, enquanto o *líder dito autocrático* ocupava-se preferencialmente da organização de actividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia e o líder *laissez-faire* tendia a adoptar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar.

2.1.2.2. A Liderança pedagógica

Especificamente na educação e, particularmente na escola, a liderança – aqui denominada de liderança pedagógica – será legitimada no desempenho das diferentes atribuições, seja de direcção, de coordenação, de docência etc., à medida que a partilha, o respeito, a valorização entre as pessoas forem sendo construídas. O testemunho, que se traduz de forma adequada no ser e no agir, abre espaço para o convencimento daquele que convive e procura abrir caminho para uma verdadeira autonomia. Há formas de ser paciente, acessível, aberto, flexível etc., que favorecem, em muito, uma liderança consistente, abrindo espaço para que o outro (aluno, professor etc.) se possa expressar e também desenvolver o seu potencial.

Em suma, a liderança pedagógica significa a capacidade de comandar a construção e a execução do projecto pedagógico.

2.1.3. A liderança de escola

Na educação pública, as finalidades educativas estão cada vez mais centradas nas aprendizagens dos alunos, incluindo-se aqui o desenvolvimento de conhecimentos académicos, competências e aprendizagem de regras e valores sociais importantes.

A liderança numa escola é detida essencialmente pelo órgão que a gere, ou seja, pelo Conselho Executivo. No entanto, ela pode ser mais alargada e estender-se aos Departamentos dos vários cursos e a todos os professores individualmente. Normalmente, o que acontece é que o Conselho Executivo se reúne frequentemente com os Coordenadores dos vários Departamentos, no Conselho Pedagógico, onde são tomadas decisões para todo o funcionamento da escola. Os professores devem pôr em prática essas mesmas decisões. Cabe aos professores pôr em prática, em cada turma que lecciona, as directrizes que lhe foram transmitidas na reunião do seu Departamento e é aqui, em cada turma que lecciona, que o professor também é líder, porque lidera o grupo de alunos que tem à sua frente. A par deste seu trabalho, os professores podem, ainda, reunir-se em Conselhos de Turma (conjunto de todos os professores de uma turma) onde se delineiam estratégias para pôr em prática as directrizes tomadas na reunião.

A liderança é, pois, mais uma função do que um cargo. Apesar de a liderança estar normalmente ligada a posições que podem ser desempenhadas por diferentes

pessoas em diferentes papéis através do tecido escolar, os líderes de uma escola são as pessoas que fornecem directrizes e exercem influência para atingir as finalidades da escola.

Segundo Azevedo (2007), a liderança escolar pode ser resumida em cinco pontos:

1. A liderança tem efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, sendo a sua eficácia apenas ultrapassada pela qualidade curricular e pela instrução dos professores.

Relativamente a este primeiro ponto, é possível constatar que por forma a levar os alunos a aprenderem de forma ajustada e adequada ao seu desenvolvimento, é necessário investir no ensino de forma geral e em metodologias e estratégias de aprendizagem de alta qualidade, de forma particular, que se revelem eficazes na aquisição deste processo, bem como, investir na construção do currículo e igualmente destacar o importante papel que os efeitos de uma forte liderança, podem desempenhar no ensino das escolas.

É possível verificar através de vários estudos, que as escolas com sucesso acima da média, possuem líderes que manifestam um imenso esforço, no que respeita ao cumprimento de objectivos ambiciosos, e estabelecem condições que apoiam os professores e contribuem para o sucesso dos alunos. Os líderes influenciam a aprendizagem dos alunos, ajudando a promover visões e objectivos, assegurando a existência de recursos e procedimentos que possibilitem aos professores a arte do bem ensinar.

2. Actualmente, apenas os Directores e líderes pedagógicos fornecem a maioria da liderança numa escola, mas existem nas escolas outras fontes potências de liderança

Apesar da crescente preocupação, relacionada com a importância dos diferentes estilos de liderança, grande parte dos estudos, tem-se focalizado na influência que os directores de escolas, representam ao nível da liderança formal. Estas pesquisas concluíram que, os directores exercem liderança através de um conjunto de acções baseadas em modelos diversos de liderança, sejam transformacionais, pedagógicos ou de âmbito sustentável. Todavia, e por outro lado, outras pesquisas têm constatado as práticas de liderança dos professores, quer como líderes informais ou formais, em

funções de coordenação, nos projectos educativos ou programas específicos ou informalmente nas relações profissionais do dia-a-dia.

Desta forma, os líderes eficientes devem ajudar as suas escolas a desenvolver visões que incorporam o melhor do conhecimento científico sobre o ensino e aprendizagem.

3. Um núcleo de práticas forma a base de uma liderança com sucesso e é válida praticamente em todos os contextos educativos.

Com base na revisão de literatura, constata-se que existem três grandes categorias de práticas que têm vindo a ser identificadas como importantes e até cruciais para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, nomeadamente: o estabelecimento de orientações, desenvolvimento das pessoas e da escola.

4. Os líderes com sucesso respondem aos desafios no contexto de uma política orientada à avaliação quantitativa do trabalho.

É importante ter em conta que cada estabelecimento de ensino é único, e diferente de todos os outros, apresentando características que só a si estão inerentes, assim, cada escola é única e os líderes com sucesso tratam apropriadamente as particularidades dos seus contextos. Contudo, muitas escolas enfrentam desafios específicos que requerem respostas eficientes dos seus líderes educativos, um exemplo disso, é o caso das orientações políticas no sentido da avaliação das escolas. Relacionado com esta situação, encontram-se as práticas de liderança que ajudam ao sucesso de uma escola quando esta se confronta com os mecanismos de avaliação quantitativa, de entre os quais é possível destacar:

- **A criação e apoio das escolas competitivas.** Isto torna-se importante quando as opções de escolha e as condições de mercado eliminam monopólios em relação às matrículas e obrigam as escolas a competir pelos alunos.

- **Delegar poderes que podem levar a decisões significativas.** Quando os mecanismos de avaliação quantitativa requerem que eventuais parceiros privados tenham um peso maior na gestão efectiva de uma escola, os líderes implementam estratégias que os ajudam a participar efectivamente na gestão.

- **Fornecer aconselhamento pedagógico.** Quando às políticas de avaliação quantitativa pressionam os padrões de desempenho profissional para os professores e

funcionários, os líderes necessitam de actualização nas melhores práticas pedagógicas e de ajudar a criar condições para o desenvolvimento profissional de todos.

- Planear estratégias. Quando as escolas são obrigadas a ter planos de melhoria com objectivos quantificáveis, os líderes de escola devem centrar-se na monitorização do desempenho da escola e no desenvolvimento de planos concretos de melhoria.

5. Os líderes com sucesso respondem produtivamente às oportunidades e desafios de educarem grupos diversificados de alunos.

Muitas escolas trabalham com populações cada vez mais distintas e com vários alunos com características diferentes, uma vez que todos somos uns e diferentes dos outros, com ritmos de aprendizagem desiguais e com conhecimentos, capacidades e competências diversificados, sobretudo os que provêm de contextos desfavorecidos, uma vez que estatisticamente tendem a apresentar uma maior taxa de insucesso e absentismo.

As histórias destes insucessos resultam da negligência dos líderes das escolas e determinado tipo de autoridade que por vezes se faz sentir nas escolas, uma vez, que existem estudos que revelam que as turmas consideradas mais problemáticas e com características de gestão mais difíceis tendem a ser alocadas aos professores encarados como menos capazes para leccionarem.

Actualmente, referir que a escola está a atravessar graves dificuldades, não é pessimismo mas sim uma realidade. Esta situação está relacionada, com o facto de fazermos parte de um sistema educacional com tradição centralista e termos dificuldades em alterar o quadro que se nos apresenta. Um relativo número de escolas (e estamos a analisar a escola pública) tem boa qualidade, o que deveria ser norma. Não é fácil enfrentar problemas como: falta de professores, violência, burocracia excessiva, baixíssimos salários, baixa auto-estima, que somados, conspiram contra a qualidade desejada. Mas não fazemos da realidade uma constante, é importante procurarmos de todas as formas, otimizar as escolas que temos. É nossa obrigação. As novas exigências sociais não permitem a cada um de nós o conformismo (Azevedo,2005).

Assim, o que sabemos é que a liderança de escola é mais bem sucedida quando centrada no ensino e aprendizagem, e que isso é necessário, mas não suficiente para uma melhoria de escola. Por isso, a liderança toma diversas formas em contextos diferentes, sendo necessário ter em atenção as alterações necessárias ao nível do estilo

de liderança, mas também, ao nível da auto-eficácia dos professores, tema este que será posteriormente debatido ao longo do trabalho.

2.1.4. Modelos teóricos da liderança

Falar e compreender a liderança implica obrigatoriamente efectuar uma retrospectiva histórica sobre o tema, entender a evolução e a conceitualização dos três vectores actualmente aceites, isto é: (1) o líder; (2) os colaboradores; (3) a situação.

Ao longo dos tempos, nem todas as abordagens teóricas da liderança enfatizam o carácter tridimensional do processo. Na verdade, as denominadas abordagens universais, geralmente concentravam-se apenas numa única dimensão, as abordagens de interacção em duas e apenas algumas as três dimensões supra citadas.

Este nosso percurso levar-nos-á desde a concepção da liderança facada exclusivamente no líder, nas suas características, na dicotomia líder *versus* não líder.

São inúmeras as tipologias existentes, contudo, existem quatro grandes áreas: abordagem dos traços, abordagens comportamentais, abordagens situacionais, abordagem da liderança carismática e transformacional.

2.1.4.1. Abordagem dos traços e competências

Esta abordagem reflecte a ideia dos estudos iniciais até aos anos 40 do século passado, assente na assumpção dos grandes homens, ou seja, de que o líder nasce com habilidades inatas, inexplicáveis e incompreensíveis.

A valorização das qualidades pessoais do líder, conduz a uma visão de que a liderança é um qualidade da natureza do indivíduo não podendo ser apresentada, não interessando a forma como os traços se co-relacionavam nos indivíduos, apenas a mera soma das características pessoais do líder.

Estes estudos, tal como refere Bastos (2008), tentam distinguir os líderes dos não - líderes, entre os líderes eficazes, através de aspectos como: os traços físicos (estrutura, aparência); as características da personalidade (auto-estima, estabilidade emocional, autoconfiança, sensibilidade interpessoal, conservadorismo, introversão, extroversão); aptidões/habilidades específicas (inteligência, fluência verbal).

A incapacidade destas teorias em explicar convenientemente a liderança e o aparecimento dos líderes levou os investigadores a procurarem novas vias, sendo uma delas, o estudo do comportamento dos líderes.

2.1.4.2. Abordagens comportamentais.

A génese das abordagens comportamentais remontam ao período entre os anos 40 e 60, altura em que alguns pesquisadores se debruçam simplesmente sobre o que fazem os gestores e outros procuram investigar os comportamentos que distinguem os líderes eficazes dos líderes ineficazes.

Contrariamente à abordagem anterior, a abordagem comportamental focaliza no comportamento do líder, sendo a liderança percebida como algo que deriva do comportamento deste, podendo ser passível de ser aprendida ao longo do tempo.

Os programas de pesquisa, em contexto real, desenvolvida na *Ohio State University* e na *University of Michigan*, permitiram identificar duas grandes categorias de comportamento: comportamento orientado para a tarefa (grau em que o líder define e estrutura o seu próprio trabalho e dos colaboradores, tendo em vista o alcance dos objectivos); orientação para as pessoas/ relacionamento (grau em que o líder age de modo amistoso e apoiante, e se preocupa com os colaboradores e com respectivo bem-estar) (Bastos, 2008).

2.1.4.3. Abordagens Situacionais / Contingências.

Com o desenrolar dos tempos e dos estudos efectuados, verificou-se ser necessário atender à importância da variável situação, ou seja, na abordagem contingencial ao mesmo tempo que o meio ambiente passa a ser uma das preocupações centrais das organizações, tudo passa a ter um carácter relativo e decorrente das relações específicas entre a organização e o meio (Moreira e Lucena, 2005, citado por Bastos, 2008).

Segundo Avolio (2007) as contingências podem ser consideradas internas ou externas, ou seja, as qualidades pessoais do líder, a experiência dos colaboradores, a personalidade dos colaboradores, o sexo, a motivação interna e o contexto, a estratégia, a tecnologia, a estrutura organizacional, as tarefas, o clima, etc.

2.1.4.4. Abordagem da liderança carismática

A teoria da liderança carismática teve a sua origem em Weber (citado por Bastos, 2008), para descrever a forma como os colaboradores atribuem qualidades extraordinárias (carisma) ao líder.

Esta forma de influência é baseada, não na tradição nem numa autoridade formal, mas nas percepções dos colaboradores estas situações de crise, detectam as qualidades excepcionais e a visão radical de algum indivíduo e se dispõem a segui-lo por acreditarem na sua capacidade de vencer tais crises.

Hoje, o termo continua a ser definido e usado de diferentes formas por diversos autores, embora haja uma certa convergência acerca de uma concepção relacional. Assim, o carisma aparece com um atributo resultante do processo interactivo entre líderes e seguidores (Rego, 1997).

2.1.4.5. Liderança Transaccional e Transformacional

A liderança transformacional, tal como o carisma, têm-se tornado um assunto muito popular na literatura recente sobre liderança organizacional. Deve-se a Burns (1978, citado por Rego, 1997) a criação do conceito, querendo significar a liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objectivos, deixando marcas indeléveis.

Os líderes transformacionais procuram elevar as consciências dos seguidores. Para tal, apelam a ideais elevadas e valores morais como liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo.

Bass (1997 , citado por Rego, 1997) propôs uma teoria mais detalhada do que Burns e ajudou, igualmente, a diferenciar a liderança transformacional, carismática e transaccional. No seu entender, o carisma é um ingrediente necessário (e mesmo o mais importante) da liderança transformacional, mas não é suficiente, por si só, para conferir características transformacionais a um indivíduo. Assim, um líder carismático pode não ser transformacional embora todos os líderes transformacionais tenham um perfil carismático.

Segundo o autor, a liderança transaccional envolve a atribuição de recompensas aos colaboradores em troca de sua obediência, fruto do reconhecimento por parte do líder das necessidades e desejos dos seus colaboradores, clarificando-lhes como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho.

A liderança transformacional é definida em termos dos efeitos sobre os colaboradores, ou seja, estes sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder

e dispõem-se a executar comportamentos extra-papel. O líder pode obter esses efeitos por três vias: torna os colaboradores mais conscientes da importância dos objectivos; indu-los a transcenderem os seus auto-interesses em prol do grupo ou da organização; activa as suas necessidades de mais elevada ordem.

De acordo com Bass (1997), os líderes transformacionais obtêm níveis mais elevados de sucesso no trabalho, são promovidos com maior frequência, obtêm melhores resultados financeiros e são percebidos pelos seus colaboradores como maior satisfação e eficácia, comparativamente aos transaccionais.

Bass define-a como a liderança que aumenta a performance dos colaboradores, que promove o desenvolvimento individual dos membros de um grupo ou organização, que estabelece elevada confiança nos mesmos e que enfatiza a atenção nas questões-chave da organização, sendo por tal a mais eficaz em períodos de fundação organizacional e de mudança e a transaccional em período de evolução lenta e ambientes estáveis.

2.1.4.6. Liderança sustentável e aprendizagem

Nas últimas décadas, temos visto o movimento da reforma educativa e dos padrões de desempenho (standards) atingir os limites da insustentabilidade, arrastando consigo a liderança educativa.

É urgente nas escolas uma educação para as aprendizagens e uma liderança sustentável, que beneficiem todos os alunos e que persistam ao longo do tempo.

A liderança sustentável requer convicções firmes e um empenho inabalável numa aprendizagem profunda e ampla de todos os alunos e professores. Significa aprender a respeitar e proteger a Terra que nos dá a vida; a trabalhar com as outras pessoas com toda a diversidade, de forma a garantir que todas as comunidades usufruam dos benefícios a longo prazo. Como um pilar tão básico para a aprendizagem como o são a literacia e a matemática. E não apenas no sucesso medido por testes e rankings de escolas (Hargreaves & Fink, 2007).

A liderança relaciona-se com o aprender em conjunto e com o construir sentido e conhecimento de forma colaborativa. Esta liderança envolve oportunidades para trazer à superfície e para mediar percepções, valores, crenças, informação e pressupostos, através de uma conversação contínua; para inquirir sobre ideias e para as criar conjuntamente; para procurar reflectir e dar sentido ao trabalho, à luz de crenças

partilhadas e de nova informação, e para desenvolver acções que decorram destes novos entendimentos (Lambert, 1998).

As nossas escolas, na maioria das vezes, não nos oferecem nem um pensar rápido, nem um conhecer lento. Pelo contrário, disponibilizam grandes doses de conteúdos, ou listas infindáveis de aspectos para memorizar e testar.

Fullan (2001) defende que o conhecer lento permite-nos “respeitar a complexidade das situações que não têm uma resposta fácil”. A aprendizagem profunda é, frequentemente, uma aprendizagem lenta.

É essencial para a nossa capacidade de matutar e de andar à volta de problemas complexos e difíceis e de aparecer com soluções imprevistas. É, ainda, indispensável para uma apreciação plena da música, da poesia e das artes e faz parte integrante da capacidade de aplicação de novas práticas, até nos tornarmos confiantes e competentes na sua utilização.

Os alunos e os professores são pressionados para apresentarem melhorias contínuas de desempenho, estes não só começam a negar e a destruir a verdadeira profundidade da aprendizagem, como também se sentem tentados a fazer o que for necessário para atingirem as exigências de curto prazo suscitadas pelas metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelos testes.

A liderança sustentável não melhorará os padrões de desempenho, se a primeira preocupação for como alterar os resultados dos testes. Pelo contrário, uma liderança sustentável consiste, em primeiro lugar, na aprendizagem, seguidamente no sucesso e só depois na realização de testes, de modo que nunca percamos de vista as aprendizagens que verdadeiramente importam, quando nos esforçamos para aumentar o êxito dos alunos.

Para Knapp (2003) e os seus colegas, liderar para a aprendizagem significa “criar oportunidades fortes e equitativas para os alunos, para os profissionais e para o sistema”, em que líderes “focalizam, de forma persistente e pública, a sua própria atenção e a dos outros na aprendizagem no ensino”. Os líderes educativos que praticam uma liderança sustentável concentram-se na aprendizagem.

A liderança sustentável deve conduzir-nos para além da micro-gestão da standardização, da gestão da crise provocada pela síndrome da mudança repetitiva e de uma obsessão doentia com a imposição, a todo o custo, de padrões de desempenho cada vez mais elevados. Hargreaves e Fink (2007) apresentam os setes princípios de

sustentabilidade na liderança e na mudança das escolas e dos sistemas educativos que são a profundidade, a durabilidade, a amplitude, a justiça, a diversidade, a disponibilidade de recursos e a conservação.

A liderança sustentável é uma liderança distribuída, e existem duas formas de olhar para a liderança distribuída, a primeira é normativa e a segunda é descritiva. Mas nem toda a liderança distribuída é sustentável.

O Hay Group Education (2004) propõe cinco dimensões da liderança distribuída: instruir, consultar, delegar, facilitar e negligenciar, situadas numa linha contínua que vai da alta concentração à elevada distribuição, até atingir um ponto de excesso em que, como a fruta madura que começa a apodrecer, a distribuição começa a ser excessiva, deixando de ter um efeito positivo.

A liderança sustentável age com sentido de urgência, aprende com o passado e com a diversidade, mostra resiliência face à pressão, espera pacientemente pelos resultados e não conduz as pessoas ao esgotamento. É um tipo de liderança justa e moral que nos beneficia a todos, agora e no futuro (Hargreaves & Fink, 2007).

A liderança das organizações, encaradas como sistemas naturais ligados a padrões modernos de comunicação em rede, pode ajudar-nos a trabalhar com (e não contra) a diversidade cultural dos nossos alunos, as diferenças profissionais dos nossos professores e a variedade organizacional das nossas escolas.

A aprendizagem profunda e ampla de todos os alunos e de todos os adultos que com eles trabalham é uma aprendizagem orientada para o significado das coisas, para a compreensão, para a vida, é uma aprendizagem significativa, que se difunde e que dura para toda a vida.

2.2. A teoria de auto-eficácia

2.2.1. Definição

A teoria de auto-eficácia faz parte dos factores que constituem os mecanismos psicológicos que influenciam o comportamento das pessoas diante de uma tomada de decisão para realizar uma acção. As crenças de auto-eficácia sobressaem entre os pensamentos que simbolizam o funcionamento humano, encontradas no núcleo fundamental da teoria social cognitiva.

Bandura (1997, p.3) define-as como “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de acção necessários para alcançar certos

tipos de desempenho.” Logo, o conceito de auto-eficácia refere-se a uma crença, ou percepção, ou expectativa das pessoas.

Como coroamento de estudos anteriores, Bandura (1997) apresentou uma versão inicial elaborada do conceito, significado e origens da auto-eficácia. Em duas grandes publicações posteriores (Bandura, 1986; 1997 citado por Bastos, 2008) tem mostrado que o constructo de auto-eficácia tem um papel primordial para a análise de mudanças comportamentais. Esse autor, no contexto de apreensões pelo desempenho humano, tem difundido o referencial teórico dessa estrutura psicológica referenciada ao Self, que se mostrou de elevado poder explanatório de sucessos e fracassos em condições adversas e, simultaneamente, gerador de estudos de aplicação, inclusive para o contexto escolar.

A importância das crenças de auto-eficácia tem sido corroborada por evidências empíricas. Tais crenças exercem influências sobre grande parte dos eventos que dizem respeito à vida dos professores, ou seja afetam o quanto elas se motivam e persistem ao se depararem com obstáculos, sua vulnerabilidade ao stress e à depressão e as escolhas por elas feitas (Bandura, 1997 citado por Bastos, 2008).

Entretanto de acordo com Bandura (1986 citado por Pajares & Olaz, 2008), as crenças de auto-eficácia não podem ser confundidas com julgamentos sobre as consequências que seu comportamento produzirá. Isto é, existe crenças ou expectativas quanto aos resultados dos comportamentos, mas as crenças de auto-eficácia não se referem a eles. As expectativas de auto-eficácia correspondem às convicções que as pessoas têm de que possuem capacidade de executar acções exigidas para atingir resultados pretendidos, sem desistência no decorrer do percurso.

Por exemplo, eu acho que sou capaz de dar uma aula para a banca examinadora no concurso. O que ocorre normalmente é que as crenças de auto-eficácia contribuem para determinar os resultados esperados. Já as expectativas de resultados dizem respeito ao que se espera alcançar com o efeito das acções. Trata-se dos julgamentos sobre as prováveis consequências que o comportamento poderá agir com eficácia, enquanto aqueles no seu potencial têm confiança na própria capacidade não se acham aptos a exercer acções as quais levarão a resultados bem-sucedidos.

Segundo Bong e Skaalvik (2003), as crenças de auto-eficácia também não equivalem a auto-conceito. São dois constructos distintos, mesmo apresentando alguns aspectos comuns. Ao contrario do auto-conceito, as percepções de auto-eficácia focalizam situações mais específicas e contextualizadas, que se modificam de acordo

com as tarefas e níveis de exigência. O auto-conceito refere-se a uma condição mais genérica e descontextualizada como exemplo: “ Eu acho que sou bom professor”. É por meio das crenças de auto-eficácia que a pessoa se julga ou não capaz de realizar acções específicas, por exemplo, trabalhar com aqueles alunos indisciplinados ou dar uma boa aula sobre um determinado tema. Por outras palavras, os resultados das acções humanas não dependem apenas das crenças de eficácia, que são necessárias, mas devem acompanhar a presença de reais competências. O que é enfatizado na teoria é que conhecimentos e habilidades não leva a resultados positivos se faltarem aquelas crenças.

Bandura (1989 citado por Pajares, 1996) já havia esclarecido que uma crença generalizada de que erros de julgamento quanto as próprias capacidades acarretam distorções. Por um lado pode se até vantajosa uma auto-avaliação optimista da própria capacidade, desde que não seja muito distorcida. Em certos casos uma avaliação verdadeira de sua capacidade pode limitar a pessoa. Por exemplo, quando pessoas errarem no seu auto-julgamento por valorizarem demais suas capacidades de ensinar, teriam mais resistência para mudar seus métodos e melhorar. Portanto, é melhor que tenham dúvidas, pois isso abre espaço para busca e aperfeiçoamento.

Bandura (1997) faz distinção de três aspectos inerentes às crenças de auto-eficácia; a magnitude (tamanho, grandeza), que diz respeito ao grau de dificuldade das tarefas; a abrangência ou generalidade, relativa à amplitude de tarefas que pode abarcar; e a robustez, que diz respeito a quão firme é a crença, ou seja, se a pessoa está muito ou pouco auto-confiante.

Wheatley (2005) argumenta que grau maior, maior abrangência e maior robustez das crenças de eficácia dos professores não significam melhores efeitos em sua actuação. Poderá ser problemático se um professor tiver maior confiança (magnitude) ou mais abrangência (generalidade) do que realmente é capaz de dar conta (com base em suas capacidades reais). O mesmo vale para a robustez da crença, ou seja, pode ter confiança tão sólida e inabalável que não enxerga os próprios erros e nem tira proveito deles.

Como conclusão as autoavaliações de eficácia podem ser optimistas e devem ser sólidas, para que a pessoa se envolva nas acções exigidas. Entretanto, reiterando uma ideia colocada anteriormente, além da auto-eficácia requer-se competência real. Por outro lado, a pessoa deve estar aberta a rever seu modo de agir quando verificar que está equivocada.

2.2.2. Crenças de auto-eficácia dos professores

A auto-eficácia é uma das diversas crenças dos professores e que se mostra mais nitidamente associada ao processo de ensino (Navarro, 2002). A criação de ambiente de aprendizagem favorece a produção do desenvolvimento de competências apoiadas intensamente nos talentos e auto-eficácia dos professores (Bandura, 1997).

De acordo com Tschannen-Moran e Hoy (2001) a crença de auto-eficácia dos professores é encarada como o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo os alunos que possam ser difíceis ou desmotivados.

Os valores e as crenças docentes representam papel importante na acção do professor. De acordo com as pesquisas relatadas por Tschannen-Moran e Hoy (1998), os professores que possuem um elevado nível de crença de auto-eficácia são, naturalmente, abertos a novas ideias e mais permeáveis a buscar novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para aprendizagem dos estudantes. De mesma forma, são menos críticos face aos erros dos estudantes, e se empenham para que estes superem as suas dificuldades. Ainda para os mesmos autores, o desenvolvimento da crença de auto-eficácia têm repercussão no comportamento e na motivação do professor e acontecem num certo contexto de trabalho.

Entre os desafios presentes o contexto de trabalho do professor, encontram-se os processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Azzi e Bzuneck (2006) relatam alguns desses desafios no dia-a-dia de sua prática docente. Alguns se referem ao engajamento do estudante, que são: possibilitar que os alunos conheçam suas potencialidades e limitações sem perder confiança, optimismo e controlo; fomentar a crença de que a inteligência é um aspecto mutável e controlável; incentivar o esforço, a persistência com meios para conquistar os objectivos educacionais e promover a auto-regulação, entre outros. Já outros desafios referem-se a estratégias e são dar aos alunos feedback e os devidos incentivos, de acordo com seu desempenho; ajudá-los a identificarem o que sabem o que não sabem que utilizem melhores estratégias no cumprimento das tarefas escolares; acompanhar e medir não só os conhecimentos e habilidades, mas também as crenças de auto-eficácia para incrementá-las e criar um ambiente que promova a aprendizagem, a auto-regulação e o senso de auto-eficácia, entre outros.

Segundo Bzuneck (2000, citado por Conceição, 2008) ensinar é uma função complexa que muitas vezes encontra obstáculo, fracassos e frustrações. Tais obstáculos advêm muitas vezes dos próprios alunos, que se sentem desmotivados e que possuem um baixo rendimento; as turmas, por vezes, são muito numerosas; as famílias não cooperam com a escola; há uma certa ausência de apoio por parte dos colegas de trabalho; a própria escola tem vícios estruturais, que não motivam o trabalho dos professores; e o próprio sistema de ensino também leva a que muitos professores não se sentem eficazes.

Muitas vezes estamos perante professores detentores de grande conhecimento científico e competência pedagógica, que se sentem desmotivados por condições que lhes são adversas. Por isso, não desenvolvem esforços para atingir grandes metas educacionais com os seus alunos.

De acordo com Bandura (1986) não basta o conhecimento da matéria e o domínio da competência pedagógica, para conseguir um ensino eficaz. As acções eficazes dos professores requerem um julgamento pessoal acerca da sua própria capacidade para empregar tais conhecimentos e capacidades para ensinar, mesmo perante circunstâncias imprevisíveis e, às vezes, muito variadas. A auto-eficácia é a mediadora entre o conhecimento e a prática pedagógica.

2.2.3. Tipologia da auto-eficácia

2.2.3.1. Eficácia individual

As crenças de eficácia individual dos professores representam o julgamento que o professor faz das suas capacidades para desempenhar determinada actividade, relacionada com a prática do ensino com sucesso. Assim, individualmente, cada professor tem um certo nível de auto-eficácia.

2.2.3.2. Eficácia colectiva

Como observa Bandura (2001) as pessoas não vivem as suas vidas isoladas umas das outras, pois é por meio de iniciativas interdependentes que a maior parte dos resultados esperados são atingidos. O trabalho em conjunto pode garantir aquilo que a autonomia individual não consegue realizar sozinha. Desta forma, a percepção de eficácia colectiva é uma propriedade que emerge no nível do grupo e não é somente a junção de crença de auto-eficácia de cada um dos membros, pois a percepção de auto-

eficácia colectiva está nas mentes dos membros do grupo e é avaliada por questionário específicos.

Skaalvik e Skaalvik (2007) descobriram que a auto-eficácia do professor e a eficácia colectiva dos professores são constructos que se relacionam entre si de forma forte e positiva. A eficácia colectiva em grau elevado leva os professores a procurarem atingir metas desafiantes, usando diversos esforços para atingir os objectivos pretendidos. Este contexto cultural promove o envolvimento e melhor desempenho do aluno e isto faz com que ocorra um aumento no senso de eficácia individual dos professores. Metas mais desafiantes podem ser estabelecidas pelos professores, se os seus alunos estiverem motivados e se sentirem capazes.

Ainda segundo os mesmos autores, quando os professores observam os colegas recorrerem a diferentes situações de ensino podem aumentar sua auto-eficácia individual, principalmente ao trabalharem em equipa, o que permite também observar o outro. A maneira pela qual a eficácia colectiva afecta cada indivíduo está na mesma linha das influências das normas sociais sobre os membros de um grupo. Em termos práticos, se a maioria de um corpo docente acreditar que esse corpo pode ter êxito ao ensinar alunos, aí terá surgido uma norma que regulará cada professor individualmente, orientando-o para as metas da escola, para aplicar esforço e persistir nela. Assim, quanto mais robusta for a eficácia colectiva numa escola tanto maior será a força de norma sobre cada professor nessa direcção.

2.2.4. Estudos sobre eficácia individual e eficácia colectiva

Relativamente à eficácia colectiva, Parker (1994), realizou um estudo que contribuiu para avaliar a eficácia colectiva e para compreender a sua relação com a eficácia individual. De acordo com os resultados, constatou-se que embora sejam independentes, a eficácia individual e colectiva encontram-se relacionadas entre si positivamente.

O presente trabalho inspirou-se num estudo já existente na área que focaliza o constructo liderança e a auto-eficácia dos professores. Por isso, a seguir descrevem-se as conclusões do estudo de Neves, (2008) sobre a liderança da escola e auto-confiança dos professores.

O estudo onde participou 81 professores de 2 escolas do concelho de Almada, com objectivo de demonstrar o impacto de liderança da escola sobre auto-eficácia de cada professor, seja a nível individual, seja a nível colectivo, quando trabalho em grupo.

Os resultados obtidos mostraram que existe uma relação significativa, mas fraca, entre a liderança e a eficácia colectiva, o que quer dizer que os professores que se sentem satisfeitos com aqueles que os lideram, sentem uma maior auto-eficácia no seu trabalho, quando o fazem em grupo. A correlação entre a liderança e a auto-eficácia individual do professor não é significativa, no entanto, este não diminui as crenças que tem na sua auto-eficácia.

Também Skaalvik e Skaalvik (2007), utilizando a *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*, desenvolveram um estudo na Noruega que permitiu efectuar uma análise multidimensional do constructo de eficácia individual. Foi analisada a possibilidade de existirem relações entre a percepção de eficácia individual e a percepção de eficácia colectiva, o *locus* de controlo externo e o *stress* do professor.

As crenças de eficácia individual nos professores surgiram fortemente e positivamente relacionadas com as crenças de eficácia colectiva nos professores. Os autores observaram que elevadas crenças de eficácia colectiva num grupo de professores levaram à planificação de metas desafiadoras e ao envolvimento de todos os esforços para atingir essas mesmas metas, o que, por sua vez, promove a eficácia individual dos professores. A relação positiva entre as crenças de eficácia individual e colectiva dos professores também pode ser interpretada como um efeito de experiência vicária: observar experiências de sucesso de outros colegas na prática de ensino, pode fazer aumentar as crenças de eficácia individual de um professor como profissional (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Também Kurz e Knight (2004), num estudo realizado com professores de um colégio no sudoeste dos Estados Unidos, procuraram explorar a relação entre as crenças de eficácia individual, as crenças de eficácia colectiva dos professores e os objectivos do processo de ensino e aprendizagem, considerando ainda que estas três variáveis estavam associadas à realização do aluno.

Os resultados do estudo sugerem que as crenças de eficácia colectiva dos professores estão positivamente relacionadas com as crenças de eficácia individual dos mesmos, e também positivamente relacionadas com os objectivos a alcançar no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.5. Crenças de auto-eficácia e influências de Grupo

Quando as crenças individuais de auto-eficácia forem baixas no conjunto de professores e administradores de uma unidade escolar, o primeiro impacto negativo ocorrerá com o nível de metas académicas a serem estabelecidas. Como não se acredita ser possível conseguir resultados mais altos e de melhor qualidade, o nível das aspirações do grupo sofrerá um rebaixamento, com consequências nos níveis de esforço a ser empenhado junto dos alunos, dos quais também não se cobra o quanto podem render.

2.2.6. Como se cria a crença de auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia, segundo Bandura (1997) são construídas ao longo de nossas vidas por meio de quatro fontes principais: Experiência de domínio/ experiências positivas de êxito em tarefas anteriores; experiências vicariantes; persuasões sociais/ persuasões verbais e estados somáticos e emocionais /estados fisiológicos.

Antes de começar a explicar cada uma das quatro fontes, parece importante ter em conta os dois quadros abaixo enunciados, uma vez que destacam as principais semelhanças e diferenças entre as fontes de crenças de eficácia individual dos professores e as crenças de eficácia colectiva.

Quadro 1- Fontes de crenças de eficácia individual dos professores (citado por Mota, M., 2010)

Fontes	Descrição
Experiências de realização e de desempenho pessoal	A interpretação que um professor faz das suas experiências anteriores, do seu desempenho e dos seus resultados.
Experiências Vicariantes	A comparação que um professor faz do seu desempenho e com o desempenho dos seus colegas.
Persuasão Verbal	As informações que um professor recebe de outras pessoas acerca do seu desempenho profissional e resultados obtidos e que induzem no professor determinadas expectativas de eficácia.
Estados e Reacções Fisiológicas e Emocionais	Aspectos emocionais e somáticos, tais como a ansiedade, o <i>stress</i> e os estados de humor, que influenciam o professor na avaliação da sua confiança para realizar certas acções.

Adaptado de Bandura (1977, 1986, 1997).

Quadro 2 – Fontes de crenças de eficácia colectiva dos professores ((citado por Mota, M., 2010)

Fontes	Descrição
Experiências de Realização e de Desempenho Pessoal	A interpretação que um grupo de professores faz das suas experiências de sucesso ou fracasso, do seu desempenho e dos resultados obtidos anteriormente.
Experiências Vicariantes	O conhecimento que um grupo de professores tem do desempenho e resultados obtidos por um outro grupo de professores numa dada situação.
Persuasão Verbal	Os professores serem influenciados pela direcção da escola, ou por grupos de colegas de outras escolas para determinadas acções na prática docente.
Estados e Reacções Fisiológicas e Emocionais	O clima, o bem-estar, o estado de saúde num grupo de professores de uma escola.

Pode-se constatar através da análise do Quadro 1 e 2 supra-mencionados, que as principais diferenças entre essas crenças, baseia-se fundamentalmente no facto das crenças individuais se centrarem no professor, nas suas crenças pessoais, sem ter em conta a influência dos factores que lhe são externos. Relativamente às crenças de eficácia colectiva, pode-se constatar que contrariamente às individuais, têm em conta a importância das metodologias utilizadas por outros professores, bem como a opinião dos outros face o desenvolvimento pessoal dos professores. Desta forma, a perspectiva dos outros face as competências e capacidades de um determinado professor, tenderia a influenciar a sua auto-eficácia e progressivamente o seu desempenho.

Seguidamente, proceder-se-á à reflexão de cada uma dessas fontes, bem como à sua caracterização.

2.2.6.1. Experiência de domínio

Entre todas as fontes, a que mais importância tem é a experiência de domínio, isto é, de êxito em tarefas já cumpridas. Ela é habitualmente imprescindível mesmo na presença das demais fontes. Bandura (1997) observa que a prova concreta de que se pode ter domínio no que necessário para agir com indivíduos interpretam a auto-eficácia, enquanto que os que são interpretados como fracassos a reduzem. Geralmente

as pessoas com um sentido baixo de auto-eficácia pouco se importam com seus sucessos, em vez de procurar mudar a crença. Diante de uma tarefa, se a pessoa percebe que está dando conta de desenvolvê-la, a mesma terá a informação verdadeira de que possui capacidade de finalizá-la com êxito. Portanto a experiência de domínio/experiência de sucesso é que quanto mais sucesso o indivíduo experimentar por intermédio das suas ações maior sentido de eficácia vai adquirindo, pois as experiências de sucesso ou de êxito permitem criar no indivíduo crenças de eficácia.

2.2.6.2. Experiências vicariantes

Experiência vicariante é aquela que o indivíduo tem quando observa os resultados positivos de outra pessoa e que o leva a acreditar que também pode dar conta de situações semelhantes que precisa enfrentar. Entretanto, a mera observação do êxito de outras pessoas nem sempre é o bastante para sustentar essas crenças. As pessoas quando percebem que seus pares não atingem sucesso real, concluirão que elas, da mesma forma, não alcançarão resultados positivos, se ao julgarem com características similares. Assim experiências reais de fracasso dos outros são experiências vicariantes, que levam a diminuição da auto-eficácia. Ao observar os efeitos produzidos pelas ações de outros (que funcionam como modelos) cria-se o sentimento de auto-eficácia. Este sentimento é o resultado não só do efeito dos modelos mas também dos efeitos das experiências dos mesmos. Quando mais significativo for o modelo observado pelo sujeito mais facilmente é criada a crença auto-eficácia.

2.2.6.3. Persuasão social

As crenças de auto-eficácia também são criadas e desenvolvidas pelos indivíduos como resultados de persuasões sociais que recebem de outras pessoas, ao serem expostos a julgamentos verbais feitos por outros. Uma importante função é desempenhada pelos persuasores no desenvolvimento das crenças de um indivíduo. As persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou louvores vãos. Para Pajares e Olaz (2008), os persuasores efectivos devem desenvolver as crenças das pessoas em suas capacidades, enquanto asseguram que o sucesso imaginado é atingível. Desta forma, segundo os mesmos autores, como as persuasões positivas podem encorajar, as persuasões negativas são capazes de funcionar de maneira a frustrar e enfraquecer as crenças de auto-eficácia. De um modo geral, enfraquecer crenças de

auto-eficácia por meio de avaliações negativas é mais fácil do que fortalecer tais crenças por meio de encorajamentos positivos.

2.2.6.4. Estados somáticos e emocionais

Os factores somáticos e emocionais também influenciam a percepção de auto-eficácia. Situações como a ansiedade, o stress, a excitação e certos tipos de humor levam o indivíduo a não se sentir capaz de enfrentar determinadas tarefas. No momento em que as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades e reacções, ocorre a sinalização induzindo-as a julgamento de que poucos são capazes frente à situação apresentada. A promoção de bem-estar emocional e redução de estados emocionais negativos é um meio que se tem para aumentar as crenças de auto-eficácia. Por terem a capacidade de modificar seus próprios pensamentos e sentimentos, as crenças de auto-eficácia podem ter influência poderosa nos próprios estados psicológicos dos indivíduos.

Em síntese, a auto-eficácia se desenvolve em função tanto de vivências pessoais e de estado afectivos como de influências sócio-ambientais, que incluem experiências vicariantes e persuasões sociais. Porém segundo Bandura (1997), nenhum desses factores tem influência direta na formação da auto-eficácia. Cada indivíduo faz um processamento cognitivo dessas fontes, pelo qual ocorre uma interpretação pessoal, crucial para o desenvolvimento da eficácia, que irá, portanto variar conforme os indivíduos, ou seja, as mesmas experiências podem levar a crenças de eficácia diferentes, dependendo de suas interpretações das informações. Por exemplo, um professor recebe um gesto de confiança pelo seu trabalho com os alunos. Esse professor poderá interpretar essa fala ou como uma forma de persuasão verbal que aumente a sua auto-eficácia ou como um agrado não convincente. Daí o papel crucial do processamento cognitivo das fontes de auto-eficácia.

No contexto académico, os acontecimentos que mais afetam as crenças de eficácia dos professores são o comportamento e as realizações dos alunos, o tempo de exercício e a idade. As variáveis associadas a crenças mais altas de eficácia são o comprometimento dos alunos nas tarefas escolares e experiências pessoais passadas de êxito no ensino.

Diferenças individuais de capacidade, conhecimentos prévios ou motivação explicam que, ao apresentar um novo conteúdo em classe, alguns alunos revelem dificuldades de compreensão enquanto outros respondam de forma entusiástica aos

novos desafios. Os alunos que reagem positivamente levam os seus professores a acreditarem mais nas suas capacidades, motivando-os a continuar planeando e propondo novos desafios à turma. Uma turma que não reage faz o professor questionar-se se realmente possui as competências necessárias para o ensino, o que representa dúvidas sobre a sua auto-eficácia.

A prática de se promover a cooperação dos alunos nas tarefas escolares, em comparação com o emprego de outras estratégias não cooperativas, eleva as crenças de auto-eficácia dos professores quanto a conseguir resultados com aprendentes lentos. O que é decisivo na construção das crenças de eficácia dos professores não é o decorrer do tempo, ou a faixa etária, mas sim determinadas influências interpessoais ou ambientais, ou até fases pelas quais as pessoas passam ao longo dos anos.

As interações sociais entre os professores exercem, de diversas maneiras, um poderoso efeito sobre as suas crenças de eficácia.

Professores que percebem que existem nas suas escolas, altos níveis de colaboração entre eles mesmos e com o órgão executivo têm uma maior crença de eficácia. A colaboração entre professores influencia as suas crenças em como podem promover relacionamentos interpessoais positivos nos alunos.

As interações com colegas que propiciem feedback positivo aos procedimentos didáticos empregados por algum professor contribuem indirectamente para crença de eficácia pessoal, quanto, em alguns casos, o feedback negativo pode reduzir tal crença. Portanto, não é qualquer interação ou colaboração que aumentará o sentido de eficácia dos professores, depende também do seu conteúdo.

As crenças de eficácia dos professores influenciam o desempenho dos alunos. A consequência prejudicial de certas características negativas dos alunos não incide directamente sobre o seu rendimento escolar, mas sim sobre os professores, que são abalados nas suas crenças de eficácia no ensino. Se o conjunto dos professores (e nisso pesa muito a liderança forte da direcção e da equipa pedagógica) acreditar que, mesmo com alunos com dificuldades, eles podem, com o seu esforço, motivar os alunos e fazê-los aprender, tais escolas chegarão a resultados positivos surpreendentes.

Escolas que tenham um projecto pedagógico com metas definidas, um planeamento consensual sobre as actividades e uma ideologia de melhoria constante fomentam altas crenças de eficácia nos professores. O clima desfavorável ao desenvolvimento de crenças de eficácia também é formado por certas condições

impostas de trabalho, salientando-se entre elas o número excessivo de alunos por turma e extensos programas forçados.

A cooperação tem como resultado final a percepção de experiências de sucesso por parte dos professores. Com deficiências de conteúdo ocasionado por falta das bibliotecas ou digamos inexistência dos livros na biblioteca igualmente, dos métodos ou de didáctica os professores produzirão, previsivelmente, níveis mais baixos de aprendizagem dos alunos, com um consequente decréscimo nas crenças de eficácia. O apoio e a ajuda positiva de colegas e do órgão executivo possibilitam, experiências de êxito e, por isso, um aumento nas crenças de eficácia.

A dificuldade de os professores manterem fortes crenças de eficácia era por eles atribuída ao seu relativo isolamento, à falta de apoio por parte da direcção e dos colegas e a uma sensação de importância por não participarem nas decisões-chave da instituição. É muito provável que, em toda a sua história Profissional, eles não tenham recebido quaisquer comprovações de que o seu trabalho foi produtivo, ao mesmo tempo em que a percepção das dificuldades permanece inalterada. A ausência de gestos de apoio (por exemplo sob a forma de verbalizações em como o seu trabalho é produtivo), acompanhada de crítica destrutiva, só fazem provocar dúvidas quanto à própria eficácia e, como consequência, geram uma resignação ao cumprimento de um ritual diário e algo infrutífero de reger uma turma. Em suma, como contribuição para manter e incrementar as crenças de auto-eficácia dos professores, todos, na comunidade escolar devem procurar a qualidade nas suas interacções sociais.

As crenças de eficácia do professor não são traços ou características estáveis, mas estão sujeitas a mudanças em função de novas ocorrências e surpresas que as colocam em contínuo risco, mesmo quando se trata de professores mais auto-confiantes e capazes. Não é o caso de se sobrestimar a importância das crenças de eficácia dos professores, porque outras variáveis podem ser até mais relevante. Bandura (1986) sustenta, apoiado em dados de pesquisa, que o clima de uma sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as consequências de motivação e de performance dos alunos, são determinados em boa parte pelas crenças de auto-eficácia do professor. A consideração dessa variável pessoal deve, portanto, e como ponto de partida, fazer parte das providências e iniciativas de todos aqueles que se preocupam com a qualidade dos produtos educacionais e com a própria comodidade dos professores.

De acordo com a temática deste estudo, revela-se igualmente importante destacar não apenas as diferenças entre as crenças de eficácia individuais e colectivas dos professores, mas também destacar as principais variáveis que influenciam as crenças dos professores.

2.2.7. Variáveis que influenciam as crenças dos professores

Quadro 3 – Variáveis que influenciam as crenças dos professores (citado por Mota, 2010)

Variáveis	Descrição
Variáveis ontogénicas	Características pessoais dos professores, tais como, o sexo, a idade, a personalidade, predisposições físicas e emocionais.
Variáveis motivacionais	Percepção dos professores acerca das suas capacidades para o desempenho da actividade docente.
Variáveis escolares	Anos de escolaridade e disciplinas que o professor lecciona e como organiza as tarefas docentes; Percurso profissional do professor, escolas que leccionou e experiências vividas.
Variáveis externas, sociais e contextuais	Variáveis externas aos professores, ao nível do desempenho dos pares, da direcção da escola, de outros funcionários, alunos e pais; As variáveis sociais e contextuais referem-se a outros factores como por exemplo, as características e o ambiente da escola em que o professor lecciona.

Adaptado de Pina Neves e Faria (2004).

Através do quadro acima referido, pode-se constatar que de acordo com Pina Neves e Faria (2004) podem ser identificadas determinadas variáveis que influenciam a formação e o desenvolvimento das crenças de eficácia dos professores: as variáveis ontogénicas, as variáveis motivacionais, as variáveis escolares e as variáveis externas, sociais e contextuais: (i) as variáveis ontogénicas referem-se às características pessoais dos professores, tais como, o sexo, a idade, a personalidade, predisposições físicas e emocionais; (ii) as variáveis motivacionais referem-se à percepção que o professor forma de si mesmo, acerca das suas qualidades e capacidades de realização das actividades docentes; (iii) as variáveis escolares referem-se a factores como os anos de escolaridade e disciplinas que o professor lecciona, a organização que faz das suas aulas, das matérias e dos testes, como também o seu percurso profissional, as escolas

onde leccionou e as experiências aí vividas; e (iv) as variáveis externas referem-se a aspectos externos ao professor, mas que são significativos, como o desempenho dos pares, dos directores da escola, dos alunos, dos pais, enquanto que as variáveis sociais e contextuais se referem a outros factores, como, por exemplo, as características da escola em que o professor lecciona.

Capítulo III. Metodologia

3.1. Participantes

Os participantes neste estudo são os professores de duas instituições superiores da Universidade Lueji-A-N'konde. Estas escolas foram escolhidas em função da aproximação da realidade da região académica. A amostra foi constituída por 56 professores, sendo que foi recolhida em duas escolas. Desta forma, na primeira escola, a amostra foi constituída 27 professores, dos quais 8 indivíduos são do género feminino e 19 do género masculino, e apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 67 anos de idade. Relativamente aos anos de serviço, é possível referir que não existe homogeneidade, uma vez que, existem sujeitos que possuem entre 5 e 40 anos de serviço. No que respeita à amostra da segunda escola, pode referir-se que foi constituída por 29 professores, dos quais 12 são do género feminino e 17 do género masculino, os indivíduos apresentam idades compreendidas entre os 23 e os 57 anos de idade, e os 2 e os 25 anos de serviço, apresentando assim, graus de experiência diversificados.

A média de idade dos professores é de 41 anos, sendo a idade mínima 23 e a máxima 67 anos. Quanto aos anos de serviço, a média é de 13,89, sendo que o mínimo é de 2 e o máximo de 40 anos de serviço. A tabela seguinte ilustra o que foi explicado:

Tabela 1 – nº parcial e total de participantes que constituem a amostra

Escolas	Nº de participantes
1	27
2	29
Total	56

Gráfico 1 – nº de participantes que constituem a amostra



Relativamente ao nº de participantes relativos a cada escola, no que respeita ao género, é possível realizar o seguinte gráfico abaixo enunciado:

Tabela 2 – nº de sujeitos por género, relativos à Escola 1

Escola 1	Nº de sujeitos	
Género Feminino		8
Género masculino		19

Gráfico 2 – nº de sujeitos por género, relativos à Escola 1

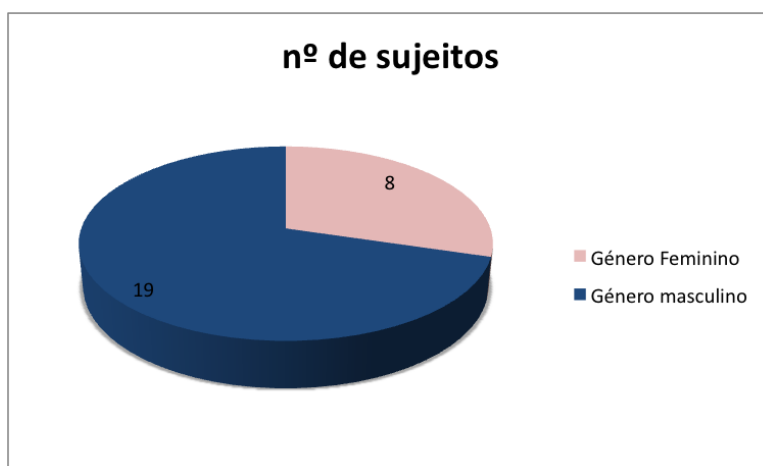
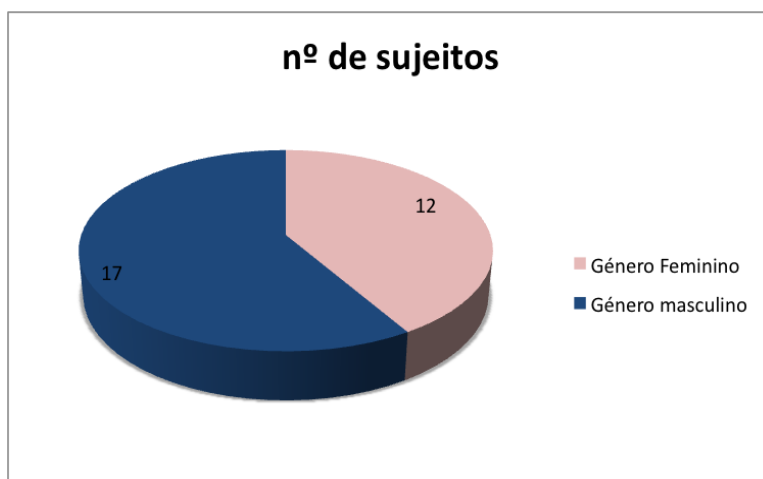


Tabela 3 - nº de sujeitos por género, relativos à Escola 2

Escola 2	nº de sujeitos	
Género Feminino		12
Género masculino		17

Gráfico 3 – nº de sujeitos por género, relativos à Escola 2



3.2. Instrumentos

De forma a operacionalizar as variáveis em estudo, de uma maneira simples, versátil, padronizada e com garantia de privacidade, foram utilizados três instrumentos independentes (questionários), um para verificar como os professores encaram a liderança da sua escola, outro para avaliar a auto-eficácia colectiva e ainda outro para avaliar o sentimento de auto-eficácia individual.

3.2.1. Avaliação do tipo de liderança

Questionário PLQ:

O “Principal Leadership Questionnaire” (PLQ) é um questionário com 24 itens, está de acordo com a teoria de Jantzi e Leithwood (1996) e foi traduzido e adaptado para o estudo de Neves (2009). Este questionário tem seis subescalas: PV (Provides vision – líder carismático) com cinco itens; MB (Models behavior – líder que modela comportamentos) com três itens; FC (Fosters commitment – líder que leva a compromissos) com cinco itens; IS (Provides individual support – o líder que dá apoio individual) com cinco itens; NS (Provides intellectual stimulation – líder que estimula intelectualmente) com três itens; e HE (Holds high performance expectations – líder que tem expectativas elevadas nos resultados) com três itens.

O questionário é respondido numa escala de Likert de 4 pontos (1 = Discordo Completamente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo Completamente).

Quanto à consistência interna (alfa de cronbach), os resultados são os seguintes: o Líder carismático 0,88; o líder que modela comportamentos 0,86; o líder que leva a compromissos 0,80; o líder que dá o apoio individual 0,82; o líder que estimula intelectualmente 0,77; o líder que tem expectativas nos resultados 0,73.

3.2.2. Questionário da Eficácia Colectiva

O outro questionário que também foi aplicado refere-se à eficácia colectiva dos professores, Ralph Schwarzer (1999, citado por Conceição, 2009). Este questionário apresenta uma escala constituída por 12 itens, onde se verifica a crença na eficácia colectiva de um grupo de trabalho, neste caso, de um grupo de professores.

Quanto a consistência interna, que foi medida pelo alfa de Cronbach, é de 0,77.

A versão utilizada foi uma tradução e adaptação feita para Neves (2009).

3.2.3. Avaliação da Auto-Eficácia dos professores

Questionário TSES:

Esta avaliação foi realizada através dos questionários aplicados aos professores: TSES (Teacher Self-Efficacy Scale) de M. Tschannen-Moran e Anita Woolfolk-Hoy (2001, citado por Conceição 2009), que é uma adaptação da escala de Bandura no que se refere à eficácia do professor. Este questionário é constituído por 24 ou 12 itens (versão reduzida).

Neste estudo, optou-se por aplicar a versão longa, traduzida por Matos e Nogueira (2008), e reformulada por Conceição (2008) que contém três subescalas: eficácia nas estratégias de instrução (8 itens), eficácia na gestão da sala de aula (8 itens) e eficácia no envolvimento dos alunos (8 itens). Estes três factores apresentam uma consistência interna elevada. Na escala (do tipo Likert), o sujeito deve escolher a alternativa de um (1) a nove (9) que melhor descreve o seu nível de capacidade relativa a cada afirmação.

Foi solicitado aos professores que indicassem a resposta a cada item com base numa escala de nove (9) pontos, sendo um (1) indicativo de *não consigo* e nove (9) indicativo de *consigo sempre/muito bem*

As três subescalas apresentam uma consistência interna elevada (alfa de Cronbach de 0,91; 0,90; e 0,87, respectivamente).

3.3. Procedimento

Relativamente ao procedimento, pode-se referir que os dados foram recolhidos em duas escolas da região académica da Universidade Lueji-A-N'konde. As escolas foram contactadas pessoalmente, através da reitoria que deu a autorização para a aplicação dos questionários.

Os questionários foram entregues em mão própria a cada professor numa das escolas e na outra escola foram distribuídos pelo vice-director para os assuntos académicos. Assim, os questionários foram aplicados com base nas regras de preenchimento e foi garantido o anonimato das respostas já que, os resultados serão interpretados de forma colectiva. No total foram entregues 90 questionários, porém, 56 foram devolvidos e três (3) deles foram retirados por não terem sido preenchidos.

Por lapso, os questionários de cada participante apenas ficaram identificados por escola, não havendo a possibilidade de cruzar os dados da liderança e os das escalas de auto-eficácia.

Os valores omissos foram substituídos pela média da subescala respectiva.

Os resultados dos questionários foram introduzidos e analisados através do programa PASW Statistics (ex-SPSS).

Capítulo IV. Resultados

Na análise dos resultados foram utilizando vários procedimentos dentro do programa PASW Statistics (ex-SPSS).

Para responder às questões apresentadas, foi fizeram-se estudos das escalas e verificaram-se as correlações existentes entre as variáveis. Foi também verificado se existiam relações entre as escalas e a idade, o tempo de serviço e as diferenças entre géneros e entre as escolas.

4.1. Estudos das escalas

As médias e os desvios-padrão das respostas em grupo dos participantes nas diferentes escalas aparecem na tabela 4.

Nessa mesma tabela, pode-se observar que as médias são relativamente altas e com baixa dispersão acusadas pelo desvio padrão. A tabela mostra também a consistência interna de cada subescala de liderança (alfa de Cronbach).

Tabela 4 - Estatísticas descritivas das escalas de Liderança de Director (LIDD)

N = 53			Desvio	Valor	Valor	α
	Média	Mediana	Padrão	Mínimo	Máximo	
LIDD – Escala total	68,36	68	10,93	34	91	0,94
Líder carismático	14,91	15	2,34	10	20	0,71
Líder que modela comportamentos	5,86	6	1,15	2	8	0,70
Líder que leva a compromissos	15,24	15	2,82	7	20	0,83
Líder que dá apoio individual	14,19	14	2,73	5	20	0,77
Líder que estimula intelectualmente	8,89	9	1,69	3	12	0,76
Líder que tem expectativas elevadas nos resultados	9,28	9	1,77	5	12	0,73

Desta forma, podemos dizer que os resultados das escalas não foram padronizados, porque o número de itens em cada subescala é diferente e as próprias escalas também têm um número de itens diferentes. As consistências internas das subescalas de liderança variam entre 0,70 e 0,83 com a consistência da escala total de 0,94.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas das escalas de auto-eficácia dos professores (AEProf)

	N = 56	Média	Desvio padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo	α
Eficácia no envolvimento dos alunos	7,23	0,90	4,71	9,00	0,82	
Eficácia na gestão da sala de aula	7,74	0,96	5,50	9,00	0,93	
Eficácia nas estratégias de instrução	7,74	0,88	5,25	9,00	0,86	
Eficácia dos professores	7,57	0,82	5,46	8,92	0,94	

As consistências internas das subescalas de TSES variam entre 0,82 e 0,93 com a consistência da escala total de 0,94.

Entretanto, nas subescalas de TSES, os valores de consistência interna são de 0,82; 0,86; 0,93 designadamente: eficácia no envolvimento dos alunos (AEEnvol), eficácia na gestão da sala de aulas (AEGest) e eficácia nas estratégias de instrução (AEInstr).

Tabela 6 - Estatísticas descritivas das escalas de eficácia colectiva

Auto- eficácia	N = 52	Média	Desvio- padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo	α
Consistência interna de auto- eficácia colectiva total reduzida		43,56	8,91	14	54	0,94
Consistência interna de eficácia colectiva total		85,22	15,70	32	108	0,92

Na tabela 6 descreve-se as médias e os desvios-padrão de acordo com os valores de consistência interna de auto-eficácia colectiva total reduzida (AECtr), a alfa de Cronbach (α) é de 0,94 e a alfa de Cronbach (α) de consistência interna de eficácia colectiva total (AECt) é de 0,92.

4.2. Correlações entre variáveis

4.2.1. Correlação entre subescalas de PLQ

A tabela 7 mostra a inter-correlação entre as subescalas de liderança do Director. Portanto, ficou notado que as relações são significativas, os coeficientes r situam-se entre 0,50 e 0,84 ($p < 0,01$).

Tabela 7 - Correlações entre as subescalas do PLQ

	1	2	3	4	5	6	7
1- Líder carismático	1	0,58**	0,64**	0,77**	0,64**	0,68**	0,84**
2- Líder que modela comportamentos	0,58*	1	0,50**	0,67**	0,50**	0,61**	0,70**
3- Líder que leva a compromissos	0,64*	0,50**	1	0,82**	0,74**	0,74**	0,89**
4- Líder que dá apoio individual	0,77*	0,67**	0,82**	1	0,76**	0,84**	0,95**
5- Líder que estimula intelectualmente	0,64*	0,50**	0,74**	0,76**	1	0,79**	0,85**
6- Líder que tem expectativas elevadas nos resultados	0,68*	0,61**	0,74**	0,84**	0,79**	1	0,90**

7- Escala total	0,84*	0,70**	0,89**	0,95**	0,85**	0,90**	1
-----------------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	---

*

** . Significativo para $p < 0,01$ (bilateral).

4.2.2. Correlações (ró de Spearman) entre subescalas de TSES

A tabela 8 mostra-se que as inter-correlações das subescalas de TSES variam entre 0,63 e 0,74 são positivas e significativas ($p < 0,01$).

Tabela 8 - Correlação entre subescalas TSES.

Auto-eficácia	1	2	3	4
1-Eficácia no envolvimento dos alunos	1	0,74**	0,63**	0,87**
2- Eficácia nas estratégias de instrução dos alunos	0,74**	1	0,84**	0,94**
3 -Eficácia na gestão da sala de aula	0,63**	0,84**	1	0,89**
4 -Eficácia dos professores	0,87**	0,94**	0,89**	1

** . Significativo para $p < 0,01$ (bilateral).

4.2.3. Correlações entre eficácia colectiva com idade e o tempo de serviço

Na tabela 9 verifica-se a correlação entre a auto-eficácia colectiva total reduzida (AECtr) e auto-eficácia colectiva total (AECT) de acordo com idade e o tempo de magistério são positivas e significativas, as subescalas são consistentes e correlacionados positivamente com idade e tempo de magistério (ró de Spearman de 0,50 a 0,54; $p < 0,01$).

Tabela 9 – correlação entre Auto-eficácia colectiva total reduzida (AECtr) e auto-eficácia colectiva total (AECt)

	AECt	IDADE	ANOS
Auto-eficácia colectiva total reduzida	0,93**	0,50**	0,54**
Auto-eficácia colectiva total		0,50**	0,51**

** . Significativo para $p < 0,01$ (bilateral).

4.2.4. Correlações de subescalas de TSES com idade e tempo de serviço

A tabela 10 mostra as inter-correlações entre auto-eficácia dos professores com idades e o tempo de serviço.

A correlação entre auto-eficácia dos professores com idades e tempo de serviço é significativa assumindo Ró de Spearman valores entre 0,36 e 0,41 ($p < 0,05$). Isto significa dizer que os professores que têm mais anos de serviço sentem-se mais eficazes em grupo. A idade segue um padrão idêntico mas, não atinge a significância estatística.

Tabela 10 - Correlações de subescalas de auto-eficácia entre idade e tempo de serviço

Auto-eficácia (ró de Sperman)	IDADE	ANOS
Eficácia de envolvimento com os alunos	0,21 N 35	0,36* 33
Eficácia nas estratégias de instrução	0,28 N 35	0,37* 33
Eficácia na gestão da	0,32	0,41*

sala de aula	N	35	33
Eficácia dos professores		0,29	0,41 [*]
	N	35	33
IDADE		1,00	0,67^{**}
	N	35	31
ANOS		0,67 ^{**}	1,00
	N	31	33

^{**}. Significativo para $p < 0,01$ (bilateral).

^{*}. Significativo para $p < 0,05$ (bilateral).

4.3. Diferenças entre escolas

4.3.1. Liderança

Na tabela 11, descrevem-se as médias e os desvios-padrão das subescalas de liderança das escolas.

Portanto, verificou-se que não há diferenças excepto na subescala apoio individual (IS): $t(51) = -2,08$, $p < 0,05$.

Tabela 11 - Liderança por escola e teste t de Student.

ESCOLA			Desvio		
		N	Média	Padrão	T
Líder carismático	1	27	14,77	2,27	
	2	26	15,03	2,44	-0,40
Líder que modela comportamentos	1	27	5,59	1,24	
	2	26	6,13	0,99	-1,74
Líder que leva a compromissos	1	27	14,77	2,99	
	2	26	15,71	2,60	-1,21

Líder que dá	1	27	13,44	2,87	
apoio individual	2	26	14,96	2,39	-2,08*
Líder que estimula	1	27	8,62	1,82	
intelectualmente	2	26	9,15	1,54	-1,12
Líder que tem	1	27	8,88	1,86	
expectativas	2	26	9,69	1,59	-1,68
elevadas nos					
resultados					
Escala total	1	27	66,11	11,17	
	2	26	70,69	10,36	-1,54

* Significativo para $p < 0,05$

4.3.2. Auto-eficácia dos professores

Na tabela 12 é possível averiguar as médias e os desvios-padrão das subescalas de auto-eficácia dos professores. As estatísticas t de Student assinalam que não há diferenças significativas entre as duas escolas.

Tabela 12 - Auto-eficácia dos professores (AEProf) e teste t de Student

ESCOLA		Desvio		t
	N	Média	Padrão	
Eficácia no envolvimento	1	27	7,21	1,09
dos alunos	2	29	7,24	0,70
Eficácia nas estratégias	1	27	7,68	1,17
de instrução	2	29	7,80	0,74
Eficácia na gestão da	1	27	7,66	0,94
sala de aula	2	29	7,81	0,83

Eficácia dos professores	1	27	7,52	0,95	
	2	29	7,62	0,69	0,45

4.4. Auto-eficácia colectiva dos professores

Na tabela 13 descrevem-se as médias e os desvios-padrão de auto-eficácia colectiva.

As estatísticas t de student para amostras independentes não são significativas, não havendo, portanto, diferenças significativas entre as duas escolas.

Tabela 13 - Auto-eficácia colectiva e teste t de Student

ESCOLA				Desvio	
		N	Média	Padrão	t
Auto-eficácia colectiva	1	27	42,33	10,53	
total reduzida	2	25	44,90	6,70	-1,04
Auto-eficácia colectiva	1	27	81,87	17,05	
total	2	25	88,84	13,51	-1,62

4.5. Género

Relativamente à análise das diferenças entre o género feminino e o masculino, realizou-se um teste t de Student, os resultados encontram-se representados na tabela 15.

Na tabela 14 descrevem-se as médias e os desvios-padrão da auto-eficácia do director.

De acordo com o teste t de Student as diferenças encontradas não são significativas.

Tabela 14 - Estatísticas descritivas por escolas

	Sexo	N	Médias	Desvio-padrão	t
Auto-eficácia colectiva	M	26	41,96	8,07	
total reduzida	F	8	40,25	7,70	0,53
Auto-eficácia colectiva total	M	26	82,76	14,20	
	F	8	79,87	12,68	0,52

4.6. Resumo dos resultados

Após analisar e avaliar as estatísticas descritivas das duas escolas: (médias, medianas, desvio padrão, mínimo e máximo), realizou-se o cálculo de consistência interna (alfa de Cronbach).

Os resultados das estatísticas descritivas estão de acordo com o esperado, o primeiro instrumento relacionado com a liderança (PLQ) mostrou que as escalas são consistentes e estão correlacionadas positivamente, o segundo instrumento de medição de eficácia colectiva (AEC) mostrou que as subescalas são consistentes e correlacionadas positivamente com a idade e o tempo de serviço, o último instrumento de auto-eficácia dos professores (TSES) mostrou também que as subescalas são consistentes e correlacionam-se positivamente com tempo de serviço.

Em suma, os instrumentos parecem consistentes e válidos. As escolas apenas se diferenciam na escala de apoio individual (IS).

Quanto à comparação entre escolas, ficou claro após a descrição da liderança, auto-eficácia colectiva e auto-eficácia dos professores por escolas, comparado através da utilização do teste t de Student que, não há diferenças significativas entre as duas escolas estudadas.

Capítulo V. Discussão

A realização deste estudo, baseou-se numa amostra de professores do ensino superior, e revelou resultados que podem representar uma contribuição para se compreender as questões ligadas à liderança pedagógica das duas escolas e as crenças de auto-eficácia dos professores. Assim, os dados obtidos nesta investigação serão seguidamente interpretados de forma mais aprofundada.

Nesta pesquisa partiu-se de objectivos bem definidos, pois é impossível focalizar toda esta temática e todas as variáveis que lhe estão inerentes num único estudo. O que se pretendeu foi avaliar numa amostra de professores de ensino superior a auto-eficácia dos professores, a auto-eficácia colectiva e a liderança do director. Procedeu-se à comparação das duas escolas, tendo em conta essas variáveis, mais especificamente, procurou-se avaliar a auto-eficácia dos professores de ensino superior, analisar a variância dos níveis de auto-eficácia em função de idade e do tempo no serviço.

Considerando a primeira questão de que a percepção de auto-eficácia dos professores, auto-eficácia colectiva e a liderança do director nas duas escolas serão diferentes, os resultados obtidos mostraram que, não há diferenças significativas entre as duas escolas. Os professores dizem acreditar fortemente nas suas capacidades de actuação em sala de aula, por outro lado as duas escolas não apresentam grandes diferenças no nível de lideranças.

As duas escolas apenas se diferenciam na escala apoio individual (IS).

No que respeita à segunda questão, relativa ao instrumento em termos de validade e consistência interna, pode-se averiguar que os resultados obtidos revelam que os instrumentos são adequados em termos de validade e consistência interna, logo, o estudo demonstrou que a consistência interna dos três questionários aplicados (PLQ, TSES e Eficácia colectiva) é bastante satisfatória.

Devido ao lapso referido no procedimento, não foi possível correlacionar as variáveis liderança do director (LIDD), auto-eficácia colectiva (AECt) e auto-eficácia dos professores (AEProf). Todavia, procedeu-se à correlação entre as subescalas de cada variável.

Porém, se foi sabido que os professores da presente amostra têm altos scores relativos à sua eficácia, bem como às estratégias de ensino e à eficácia na gestão de sala de aula, será que o ensino ocorre adequadamente? Os alunos possuem altos níveis de aprendizagem?

Hoy e Davis (2006) apontaram que, professores com um forte senso de eficácia relativamente ao conhecimento pedagógico, conhecimento de conteúdo, tendem mais provavelmente a assumir a responsabilidade de trabalhar com alunos problemáticos. Pela solidez da sua auto-eficácia, mesmo perante desafios e oposição dos alunos, os professores não se sentem ameaçados e por isso, não sentem necessidade de controlá-los, ficando até abertos para escutá-los e compreendê-los. Tenderão, igualmente, a ter

menos envolvimento de ego, a ficar menos irritados aquando a ocorrência de comportamentos desajustados dos alunos, tentando resolver os problemas e não puni-los. Por último, os professores eficazes podem sentir-se mais livres para expressar emoções, tais como frustração e decepção, bem como, a ajudar os alunos a regular as suas próprias emoções negativas, respondendo com simpatia ao invés de hostilidade, quando os alunos expressam frustração em certas actividades da aprendizagem.

Relativamente, aos resultados do presente estudo, este ajudou a perceber que, pelo menos nas escolas em que actua a liderança sustentável, os problemas nas aprendizagens estariam a ser resolvidos e o clima em sala de aula seria favorável à aprendizagem. Entretanto, esses resultados devem ser acolhidos com cautela, visto que a liderança da escola não é o único factor responsável pela auto-eficácia dos professores.

O desempenho dos professores é também influenciado directamente por factores como o senso de compromisso com a escola, clima de cooperação e apoio. Por sua vez, Wheatley (2005) faz uma observação crítica às conclusões dos estudos sobre correlatos da auto-eficácia dos professores, salientando que somente essas crenças não bastam para que o professor tenha êxito em termos de aprendizagem dos seus alunos. É necessário que ele tenha conhecimentos sólidos dos conteúdos que ensina e conhecimento pedagógico, que incluem muitas habilidades, ou seja, requer-se a competência real do professor, para além de acreditar que é capaz. Mais ainda, segundo esse mesmo autor, paradoxalmente, podem existir benefícios pelo facto de se ter dúvidas sobre a própria competência docente. Alguma incerteza acerca das próprias capacidades pode encorajar a reflexão, motivação para aprender coisas novas, maior sensibilidade à diversidade, colaboração produtiva e experiências de desequilíbrio que provocam mudança.

Todavia, Hoy e Davis (2006) esclarecem que um certo grau de eficácia sempre seria necessário para se superarem eventuais dúvidas de maneira construtiva. Inclusive, concluem esses autores, que auto-eficácia em grau elevado e persistente podem ter como resultado negativo comportamentos de evitação, em vez de acções positivas, quando os professores se derem conta que o seu trabalho não está a ter o resultado esperado, isto é, a combinação de crenças de auto-eficácia em alto grau e a constatação de que os seus alunos não estão empenhados, pode levar os professores a fugirem dos problemas, em vez de enfrentá-los.

5.1. Conclusões e Limitações deste estudo

A presente pesquisa contém algumas limitações, que é necessário apontar. Uma delas é que se trata de uma pesquisa descritiva e correlacional, mas, não foi possível correlacionar a liderança do director com auto-eficácia individual, tanto como colectiva devido ao lapso do procedimento.

Ao lado de observações críticas aos estudos nessa área, concorda-se que é totalmente válido estudar as variáveis que se associam à auto-eficácia em estudos correlacionais. Por isso, tais estudos têm o seu valor e trazem alguma contribuição. Porém, as pesquisas devem ser conduzidas com o objectivo de se comprovar a influência da liderança sobre as variáveis dependentes citadas, mas controlada a variável nível de apoio das escolas e eficácia real dos professores.

Pode-se igualmente referir que cada instrumento pode produzir conhecimento específico acerca de um constructo. Por isso, deve-se contar com possíveis problemas ao se compararem resultados de estudos diferentes, que mediram factores específicos e com instrumentos diferentes. Um outro aspecto que merece atenção é que o estudo usou de medida de auto-relato, que captou as crenças de eficácia dos professores, e não fornecem dados sobre a performance real, que exigiria outra forma de colecta de dados.

Sugere-se, portanto, que se desenvolva mais pesquisa para melhorar e aperfeiçoar o instrumento e que outras amostras, até mais numerosas e heterogéneas, sejam contempladas.

5.2. Implicações educacionais

Os resultados do presente estudo, em grande parte coincidentes com as de outros anteriormente relatados pode-se extrair uma primeira implicação educacional. Para que se compreenda adequadamente a motivação e os comportamentos de um professor é preciso saber quais são as suas crenças de eficácia.

Bzuneck (1996) enfatiza que aquele que pretende influenciar ou mudar o comportamento de um professor na direcção de um ensino mais eficaz deve partir da identificação do seu sistema de crenças de auto-eficácia. Auto-eficácia do professor é uma crença relacionada com sua própria motivação, dedicação e envolvimento no trabalho, satisfação organizacional, além de maior motivação dos alunos para aprenderem e usarem estratégias eficazes de estudo.

As crenças de eficácia representam um pré-requisito para a motivação dos professores. Por isso, essa variável pessoal deve, necessariamente, fazer parte das medidas e iniciativas de todas as pessoas que se interessam pela qualidade dos resultados educacionais e ainda pelo próprio bem-estar dos professores.

De acordo com Bandura (1986), um facto crucial para o incremento das crenças de eficácia de professores são os resultados positivos com os alunos, verbalizações persuasivas de que o trabalho docente está dado certo e que é capaz de dar conta dos desafios. Ainda, como ilustra Bzuneck (1996), se o bom desempenho dos alunos informa aos professores que eles podem acreditar em sua capacidade de ensinar com eficácia, o alto senso de eficácia dos professores está associado ao melhor desempenho dos alunos, o que gera uma retro alimentação positiva. O professor precisa acreditar na sua possibilidade de actuar no processo de transformação de seus alunos, por meio de suas práticas educativas.

Em síntese, cabe ressaltar que é necessário um trabalho contínuo que consiste principalmente em proporcionar aos professores condições que incrementem suas crenças de auto-eficácia, é necessário que todos os membros da comunidade escolar acreditem na sua eficácia. Verificando-se, assim, que a liderança e a auto-eficácia andam de mãos dadas na escola. Os dados do presente estudos sugerem que as pessoas ao seu redor manifestam reconhecimento explícito por seus êxitos; que, no caso de dificuldades, contam com ajudas oportunas que sentam colaboração autêntica; enfim, que percebe um clima emocionalmente positivo na escola. Deste modo, professores satisfeitos com quem os lidera realizam o seu trabalho de forma mais satisfatória e aumentam a crença na sua eficácia, podendo transmitir o mesmo sentimento aos seus alunos.

No entanto, uma liderança de sucesso é sempre difícil de pôr em prática, mais difícil ainda é conseguir uma liderança positiva e de forma sustentável. Todos os líderes gostariam de fazer coisas importantes, que deixem marcas nos outros e que os tornem inesquecíveis. Contudo, os líderes podem tomar decisões erradas, que possam desiludir as pessoas com quem trabalham, ou podem, eles próprios, desiludir-se consigo mesmos. Para que a liderança seja sustentável, é importante que todos os líderes escolares se empenhem. É crucial que existam programas que identifiquem e desenvolvam os líderes ao longo da sua carreira, até mesmo desde os primeiros anos de trabalho (Hargreaves & Fink, 2007).

Além disso convém salientar que uma condição fundamental de sua auto-eficácia consiste em que os professores vivenciem experiências de êxito com seus alunos e experiências vicariantes positivos com seus colegas, além disso, informações externas, na forma de verbalizações persuasivas, devem ser dadas, pois são cruciais para que os professores percebam que seu trabalho está dando resultado e consequentemente que são capazes de dar conta dos desafios que encontram no ambiente educacional. Quando os professores se percebem como não apoiados pelas demais pessoas no ambiente escolar, sentem-se abandonados à própria sorte. Essa condição de isolamento compromete sua motivação e desempenho. Daí a necessidade de acção consistentes que apoiarão o trabalho docente promovendo o fortalecimento de suas crenças, as quais contribuirão de forma favorável para um melhor desempenho docente.

Capítulo VI. Referências bibliográficas

Todas as citações foram traduzidas para Português

- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory building. *American psychologist*. Consultado dia 27 de Dezembro de 2010 em <http://www.mindgarden.com/products/alq.htm>.
- Azevedo, J. O. (2007). Que é a liderança de uma escola? *Correio da educação* 301:CRIAP-ASA. Consultado dia 8 de Janeiro 2011 em http://www.asa.pt/CE/Lideranca_escola.
- Azzi, R. G., Polydoros A. J.; Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: Azzi, R. G; Polydoros, A. G. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Pampinas: Alínea. Pp. 149-159.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory. *Englewood Cliffs, N.J.*: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of psychology*, 52, 1-26.
- Bastos, C. (2008). *Inteligência Emocional, liderança e desempenho: qual a relação?* Um caso na administração pública local. Dissertação de Mestrado em comportamento organizacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Batanaz Palomares, L. (2003). Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas. Córdoba: Universidad de Córdoba.

- Bzuneck, J. A. (1996). A motivação de professoras do ensino fundamental: Um estudo de suas crenças de auto-eficácia. *Arquivos Brasileiros de psicologia*. 48, 4, 57-89. Consultado dia 27 de Janeiro de 2011 em <http://des.emory.edu/mfp/Bruneck.pdf>.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In Fermino F.Sisto; Gislene de C. Oliveira & Lucila D.T. Fini (Org.). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Editora Vozes. 115- 134.
- Conceição, A.C.C. (2008). *Auto-eficácia mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). London: Routledge/Falmer Press, 123.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hay Group Education (2004). *Distributed leadership: An investigation for NCSL into advantages, causes and constraints of a more distributed form of leadership in schools*, London: Autor, 4.
- Hoy, A. W., Davis, H. A (2006) *Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents*. In: Pajares, F.; Urdan, T. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: Information Age.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. (4 ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Paker, L. (1994). Working together: perceived self-efficacy and collective-efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology* 24, 1 43-59.
- Knapp, M., Copland, M.& Talbert, J. (2003). Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders, Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Kurz, T. B.,& Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7, 2, 111-128.

- Lambert, L. (1998). *Building capacity in schools*, Alexandria, VA. Association for Supervision Development, 5-6.
- Leithwood, K. & Duke, K. L. (1999). *A century's quest to understand school leadership*. In K. S. Louis & J. Murphy (eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed) (pp. 45-72). San Francisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and school improvement*, 17, 2, 201-227.
- Lewin, K., Lippitt, R. E White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(1), 271-230.
- Lorenzo delegado, M.(2005). Elliderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de pedagogia*, 232, 1, 367-388.
- Matos, A. M. & Nogueira, J (2008). Validação de um instrumento de medida da auto-eficácia do professor. *Revista de psicologia Militar*, 17, 101-115.
- Mota, M. (2010). Crenças de eficácia individual e colectiva dos professores: Estudo num estabelecimento de ensino particular e cooperativo do Norte de Portugal. Dissertação de Mestrado em psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Navarro, L. P. (s/d). *La autoeficacia en el contexto académico*. Consultado dia 29 de Fevereiro de 2011 em <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf>.
- Neves, M. J. (2009). *A liderança da escola e auto-confiança dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Pajares, M. F. (1996). Self-Efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*. Washington, 66(4), 543-578.

- Pajares, F.; Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. *Teoria cognitiva: conceitos básicos*. Porto alegre: Artmed, 97-114.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* 10, 391-399. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e práticas*. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática de liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, 7, 1 49-69.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas Portuguesas*. Fundação: Manuel Leão,V.N Gaia.
- Silva, S. (2010). *Liderança escolar e aprendizagem discente: que simbiose? Um estudo de caso numa escola secundária da região autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado em Administração Educacional. Funchal: Universidade da Madeira.
- Skaalvik, E. M. e Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, Arlington, 99, 3, 611-625
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk , A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68,202-248.
- Waite, D. e Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de pedagogia*, 232, 389-421.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and teacher education*. New York, 21, 747-766.

ANEXO 1. Questionário de liderança QPL

Por favor responda, tendo em consideração o quão cada ponto se aplica ao Conselho Directivo da sua escola:

1- Discordo plenamente 2- Discordo 3- Concordo 4- Concordo plenamente

1	Tem tanto a capacidade como o bom senso para ultrapassar a maioria dos obstáculos.	1	2	3	4
2	Tem respeito controlado (mantendo a posição de chefia) por todos os membros do corpo docente.	1	2	3	4
3	Tem capacidade para motivar o corpo docente, para que se trabalhe em conjunto, como uma equipa.	1	2	3	4
4	Faz com que os professores se sintam e ajam como líderes.	1	2	3	4
5	Dá à escola, um sentido de propósito abrangente para o seu papel de líder.	1	2	3	4
6	Lidera por “fazer” e não apenas por “dizer”.	1	2	3	4
7	Simboliza o sucesso e o insucesso dentro da sua profissão de educação.	1	2	3	4
8	Proporciona bons modelos para os membros da escola seguirem.	1	2	3	4
9	Consegue a participação de todos no processo de desenvolver os objectivos da escola.	1	2	3	4
10	Encoraja os membros da escola a trabalhar com vista a atingir esses mesmos objectivos.	1	2	3	4
11	Usa a resolução de problemas, em conjunto com os seus colegas, para produzir os objectivos de escola	1	2	3	4
12	Trabalha no sentido de conseguir o consenso de todo o corpo docente no estabelecer de prioridades para os objectivos da escola.	1	2	3	4

13	Encoraja regularmente os membros do corpo docente a avaliar o progresso no sentido de conseguir atingir os objectivos da escola.	1	2	3	4
14	Dá importância à formação de cada professor para que possa integrar o corpo docente da escola.	1	2	3	4
15	Consegue os recursos necessários para implementar várias actividades na escola.	1	2	3	4
16	Trata os professores com necessidades e experiências únicas.	1	2	3	4
17	Tem em consideração a opinião dos professores quando inicia acções que afectem o seu trabalho.	1	2	3	4
18	Mostra consideração pelas necessidades de cada indivíduo.	1	2	3	4
19	Desafia os professores a reflectir sobre o trabalho que desenvolvem na escola.	1	2	3	4
20	Estimula os professores para reflectirem sobre o trabalho que realizam pelos alunos da escola.	1	2	3	4
21	Fornecer informação para ajudar os professores a pensarem em formas de implementar os programas escolares.	1	2	3	4
22	Insiste no melhor desempenho para o corpo docente da escola.	1	2	3	4
23	Mostra que existem grandes expectativas para o corpo docente enquanto profissionais.	1	2	3	4
24	Não se contenta em ser o segundo melhor no desempenho do trabalho dos professores como corpo docente da escola.	1	2	3	4

Verifique por favor se respondeu a todas as questões - Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2. Questionário Eficácia colectiva

Responda, por favor, assinalando a sua opinião relativa a cada afirmação de acordo com a escala:

1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9
Não acredito	Acredito muito pouco / muito poucas vezes	Acredito algumas vezes / acredito parcialmente	Acredito bastantes vezes	Acredito quase sempre / sempre

1	Como professores desta escola, conseguimos chegar até mesmo aos alunos mais difíceis, porque estamos empenhados em atingir os mesmos objectivos educacionais.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Eu acredito no potencial da nossa escola em termos de capacidade de estabelecer/ introduzir novas aproximações à educação, mesmo quando enfrentamos contrariedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Estou convicto de que nós, enquanto professores, podemos garantir uma elevada qualidade de instrução, mesmo quando os recursos são limitados ou se tornam escassos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Tenho a certeza de que nós, enquanto professores, podemos atingir objectivos educacionais porque nos mantemos unidos e não nos deixamos desmoralizar pelas contrariedades do dia-a-dia desta profissão.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	A nossa equipa de professores pode produzir ideias criativas para melhorar o ambiente da escola, mesmo sem o apoio de outros	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Estamos definitivamente capacitados para conseguir algo positivo na escola, uma vez que somos uma equipa competente de professores, que cresce de cada vez que somos desafiados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Como professores, podemos aprender através dos nossos erros e contrariedades na sala de aula, enquanto conseguimos confiar na nossa competência partilhada.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Uma vez que somos uma equipa de professores competente e experiente, podemos melhorar a qualidade do ensino da nossa escola, apesar dos constrangimentos do sistema.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Estou confiante de que nós, enquanto professores, podemos desenvolver e levar a cabo projectos educacionais de uma forma cooperativa, mesmo quando surgem dificuldades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Somos capazes de expor os nossos objectivos educacionais de uma forma convincente, até mesmo aos pais mais complicados, porque nos apresentamos como uma equipa coesa e competente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Tenho a certeza de que conseguimos criar um clima positivo na escola, através dos nossos esforços partilhados. Mesmo que isso	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	nos traga uma grande sobrecarga de trabalho.									
12	Podemos lidar, de forma eficiente, até mesmo com os acontecimentos mais críticos, porque conseguimos tirar o máximo proveito das nossas capacidades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Idade: _____ Anos de serviço: _____ Sexo: _____ Grupo disciplinar: _____

ANEXO 3 Questionário Auto-eficácia do professor TSES

Responda, por favor, assinalando o seu nível de capacidade relativo a cada afirmação de acordo com a escala:

1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9
Não consigo	Consigo muito pouco / muito poucas vezes	Consigo algumas vezes / consigo parcialmente	Consigo bastantes vezes / bastante bem	Consigo quase sempre / muito bem

1	Até que ponto consegue chegar aos alunos com mais dificuldades?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2	Até que ponto consegue ajudar os alunos a pensar criticamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3	Até que ponto consegue controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4	Até que ponto consegue motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5	Até que ponto consegue tornar as suas expectativas claras acerca do comportamento dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6	Até que ponto consegue levar os alunos a acreditar que conseguem fazer correctamente as tarefas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

7	Até que ponto consegue responder às questões difíceis que os alunos lhe colocam?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

8	Até que ponto consegue estabelecer rotinas para manter as actividades a funcionar tranquilamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Até que ponto consegue ajudar os seus alunos a valorizar a aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Até que ponto consegue dar-se conta da compreensão que os alunos têm do que ensinou?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Até que ponto consegue criar boas perguntas para os seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Até que ponto consegue promover a criatividade dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Até que ponto consegue levar os alunos a cumprir as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Até que ponto consegue melhorar a compreensão de um aluno que tem más classificações?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Até que ponto consegue acalmar um aluno que perturba ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Até que ponto consegue estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada grupo de alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Até que ponto consegue ajustar as suas aulas ao nível adequado a cada aluno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Até que ponto consegue utilizar várias estratégias de avaliação?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Até que ponto consegue evitar que alguns alunos problemáticos arruinem completamente uma aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Até que ponto consegue dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Até que ponto consegue responder a alunos desafiadores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Até que ponto consegue apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos a saírem-se bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Até que ponto consegue pôr em prática estratégias alternativas na sua sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

24	Até que ponto consegue criar desafios adequados aos melhores alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
----	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nome: _____ Idade: _____

Anos de serviço: _____

Grupo disciplinar: _____ Estabelecimento de Ensino: _____